Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9370747
Centre d'intérêt: Z30

Lafrenière, Maurice D.

"Elaboration et implantation d'un programme éducatif pour décrocheurs" / par Maurice D. Lafrenière. -- [Hull?] : M. D. Lafrenière, 1989.
116 f. : ill. ; 28 cm.

Errata au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. 68-70.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Décrocheur * Elaboration de programmes * Implantation * Relation d'aide * Résolution de problème * Instrument d'analyse * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Sudbury * Ecole Macdonald-Cartier * Ontario

Identificateur(s) de sujet: Regain (Programme)

Compte rendu d'une recherche-action visant l'élaboration et l'implantation d'un nouveau programme alternatif en vue d'apporter aux décrocheurs, à travers une relation d'aide et par l'entremise d'une approche holistique, des alternatives leur permettant de développer au maximum leurs capacités. Il s'agit, en quelque sorte, d'améliorer le programme Regain qui existe depuis sept ans et qui n'a pas donné les résultats espérés. Le cadre théorique de la recherche précise le modèle de résolution de problème, l'élaboration du devis et l'approche d'intervention. Les résultats de cette dernière permettent de constater des améliorations importantes au programme et une réelle transformation non seulement chez les raccrocheurs qui se sont pris en charge mais également chez les chercheurs qui ont appris à humaniser leur approche dans l'implantation de ce nouveau programme alternatif. Les différents outils et instruments de travail sont présentés dans les annexes.

Type de document:

9370747

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

RAPPORT DE RECHERCHE
PRESENTE A
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN EDUCATION

par

MAURICE D. LAFRENIERE

"Elaboration et implantation d'un programme éducatif pour décrocheurs"

AOUT 1989

REMERCIEMENTS

Je veux exprimer ma profonde gratitude à mon tuteur le docteur André Dolbeq, responsable du programme de maîtrise en éducation à l'université du Québec à Hull. Il a été pour moi, une source d'inspiration; la compétence, la confiance, l'appui et le suivi qu'il a mis à ma disposition ont largement contribué à soutenir mon enthousiasme et à me permettre de vivre au coeur même d'une recherche-action en pleine effervescence.

Je désire aussi remercier mon épouse : sa grande compréhension, sa générosité, son coeur d'or. Je n'ai qu'un regret! Celui de lui avoir fait passer de longues semaines d'attente pendant un an, alors que je devais me déplacer de Sudbury à Hull.

Je voudrais signaler également des remerciements sincères au docteur Georges Goulet pour son encouragement et son intérêt à l'égard de ma problématique de recherche.

Maurice D. Lafrenière
Sudbury, Ontario
le 15 août 1989

RESUME

Inscrit en septembre 1985 au programme de maîtrise en éducation à l'université du Québec à Hull, c'est avec une certaine inquiétude mais certitude que j'entrepris mes études à temps plein.

C'est à partir d'un malaise vécu en milieu scolaire, dans l'exercice de mon mandat comme coordonnateur de programmes, que j'ai obtenu une année sabbatique afin de me pencher d'avantage sur un processus de résolution de problème.

Ma problématique se situe au niveau des décrocheurs, et plus spécifiquement dans un programme qui existait depuis sept ans, qui n'a jamais pris d'empleur et qui avait été crée pour rencontrer les besoins des décrocheurs.

Les pages qui suivent sont un compte-rendu d'une recherche-action à la Kurt Lewin qui nous a permis d'intervenir dans l'élaboration et l'implantation d'un nouveau programme alternatif en vue d'apporter aux décrocheurs en question, à travers une relation d'aide, des alternatives leur permettant de développer au maximum leurs capacités.

Je souhaite que mon rapport de recherche soit l'illustration fidèle de mon cheminement d'apprenti chercheur.

TABLE DES MATIERES

Page

REMERCIEMENTS ii

RESUME iii

TABLE DES MATIERES iv

TABLE DES FIGURES v

TABLE DES ANNEXES vi

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I. ENONCE DE LA PROBLEMATIQUE 3

1.1 La situation professionnelle 3
1.2 Le problème de la recherche 5
1.3 Le mandat de la recherche 6
1.4 Les limites de la recherche 8

CHAPITRE II. CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE 10

2.1 Le modèle de résolution de problème 11
2.2 Programme d'éducation/apprentissage 13
2.3 Elaboration d'un devis 15
2.4 L'approche d'intervention 18

CHAPITRE III. LA METHODOLOGIE 24

3.1 La recherche-action 24
3.2 Opérationnalisation du plan..... 26
3.2.1 Situationnelle 27
3.2.2 Collaborative 27
3.2.3 Participative 27
3.2.4 Auto-évaluative 27
3.3 Diagnostic conjoncturel 28
3.4 Développement professionnel 29

CHAPITRE IV. L'ACTION 32

4.1 Le déroulement de l'intervention..... 32
4.2 La phase du diagnostic 33
4.2.1 Enoncé du problème 33
4.2.2 Identification et formulation du problème 36
4.2.3 Discussions et négociations préliminaires 38
4.2.4 Recension des écrits liés au problème 40
4.2.5 Formulation des objectifs 41
4.3 La phase du thérapeutique 42
4.3.1 Choix de stratégies et moyens 42
4.3.2 Présentation du devis et de la méthode de recherche 43
4.3.3 Sélection du diagnostic conjoncturel et des méthodes d'évaluation 43
4.3.4 Réflexions 45
4.3.5 Implantation du projet 48

CHAPITRE V. LES RESULTATS 56

5.1 Les actions réalisées 56
5.1.1 Les constats 56
5.2 Les apprentissages de formation 57
5.2.1 Formation du chercheur 58
5.2.2 Formation des co-chercheurs 60
5.3 L'évaluation personnelle de la démarche 61

CONCLUSION 65

BIBLIOGRAPHIE 68

ANNEXES 72

TABLE DES FIGURES

Page

Figure 1 Triangle de la recherche-action 30

Figure 2 Contexte théorique 44

TABLE DES ANNEXES

Page

Annexe 1 Modèle de résolution de problème 72

Annexe 2 Modèle de recherche-action 74

Annexe 3 Opérationnalisation préliminaire du plan 76

Annexe 4 Ordre du jour - le 25 juin 1986 82

Annexe 5 Image riche 85

Annexe 6 Graphique du bien être 87

Annexe 7 Comparaison entre Regain et Stay 89

Annexe 8 Ce qui "est" et ce qui "devrait" 93

Annexe 9 La situation idéale 95

Annexe 10 Hiérarchie des systèmes institutionnels 98

Annexe 11 Structure fonctionnelle 100

Annexe 12 Grille d'analyse d'Antwerp et Checkland 102

Annexe 13 Rôles qui doivent changer 104

Annexe 14 Portrait d'un décrocheur 106

Annexe 15 Portrait d'un raccrocheur 108

Annexe 16 Préparation à la vie 110

Annexe 17 Cheminement personnel 114

Annexe 18 Le dépliant "REGAIN" 116

INTRODUCTION

Le présent rapport de recherche finalise un processus de recherche initié à l'automne 1985 et permet de clore le processus de résolution de problème (Dolbec, Goulet, 1983) tel qu'entrepris par le chercheur.

Le premier chapitre permet d'énoncer la problématique intitulée **"Elaboration et implantation d'un programme éducatif pour décrocheurs"** et les limites de la recherche.

Le deuxième chapitre énonce le cadre théorique qui a permis de préciser le modèle de résolution de problème, l'élaboration d'un devis et la réalisation d'une approche d'intervention.

Le chapitre trois expose la méthodologie utilisée et le chapitre quatre permet au lecteur de participer à l'intervention tout en suivant l'opérationnalisation du plan de recherche.

Finalement, le chapitre cinq présente les actions réalisées dans le cadre d'une recherche-action et fait état des résultats obtenus par le biais de ce processus . Le chercheur est heureux de partager avec ses lecteurs une progression si réelle, si enrichissante et si importante dans l'accomplissement de sa vie personnelle et professionnelle.

CHAPITRE I

L'ENONCE DE LA PROBLEMATIQUE

1.1 La situation professionnelle

1.2 Le problème de la recherche

1.3 Le mandat de la recherche

1.4 Les limites de la recherche

CHAPITRE I

ENONCE DE LA PROBLEMATIQUE

1.1 La situation professionnelle

Le rôle que je jouais au sein du Conseil de l'éducation de Sudbury en était un où j'assistais le surintendant à titre de coordonnateur à temps complet, impliqué dans des programmes et des services destinés aux adolescents en difficulté au palier secondaire, tant au niveau des cinq écoles de langue française que des sept écoles de langue anglaise.

Ma principale fonction en était une de facilitateur auprès des directeurs des écoles et des enseignants responsables des programmes destinés à l'enfance en difficulté. Je devais assurer que les

ressources humaines, matérielles et financières favorisaient le développement optimal de toutes les personnes impliquées dans les divers programmes.

Mes tâches spécifiques étaient d'organiser les comités d'identification, de placement et de révision, de prévoir l'élaboration de programmes dits spéciaux, d'agir comme personne ressource et de prévoir un plan de développement professionnel à court et à long terme.

Puisque j'étais appelé à fonctionner dans le milieu scolaire ontarien, les lois, les guides, et les expressions que j'ai utilisés tout au long de ma recherche sont ceux acceptés et employés par le Ministère de l'éducation de l'Ontario.

Puisque je ferai mention du programme Regain tout au long de ce document, j'aimerais tout simplement indiquer à ce point-ci, que le dit programme était une alternative pour les décrocheurs de quatorze à vingt ans qui avaient quitté le système scolaire régulier.

Puisque chaque élève inscrit au programme Regain, était identifié comme adolescent en difficulté d'après le projet de loi 82 et à la lumière du règlement 554 de la province de l'Ontario, le

secteur de l'enfance en difficulté était rattaché directement à tous les programmes dits spéciaux. Mon rôle était de coordonner les programmes et les services à l'enfance en difficulté et le programme Regain était un des programmes dont j'étais responsable.

1.2 Le problème de la recherche

Depuis quelques années, le nombre d'élèves qui abandonnaient l'école prématurément dans notre conseil se chiffrait à plus de mille annuellement ce qui représentait au-delà de 10% de la population étudiante. Devant l'évidence de la situation, le conseil avait tenté par différentes formules de diminuer l'impact de cette réalité. La formule qui m'intéressait davantage, était celle qui tentait de rejoindre les élèves qui voulaient laisser l'école à tout prix. Pour eux le conseil avait désigné deux programmes alternatifs, un pour les francophones et un autre pour les anglophones. Mon souci initial se situait au niveau du programme francophone car il ne semblait pas répondre aux besoins de la clientèle visée.

C'était un programme qui avait été institué en 1978, qui n'avait jamais pris d'ampleur et qui n'était pas fondé sur une base théorique solide. Le programme n'avait jamais été assez structuré pour que l'on puisse l'évaluer. Aucune donnée statistique n'était

disponible et il n'existait pas d'effort concerté pour améliorer ce programme alternatif. Il aurait été souhaitable, que le programme devienne plus efficace dans son processus et que, grâce à une relation d'aide, ces adolescents en difficulté puissent vivre des expériences leur permettant de se sentir valorisés comme personnes humaines.

1.3 Le mandat de la recherche

Puisque mon rôle était de coordonner les programmes et services destinés aux adolescents en difficulté, je me suis proposé avec la collaboration du directeur de l'Ecole secondaire Macdonald-Cartier et des deux enseignants responsables du programme Regain d'intervenir au moyen d'une recherche-action dans l'élaboration et l'implantation d'un nouveau programme alternatif en vue d'apporter aux décrocheurs en question, grâce à une relation d'aide et par l'entremise d'une approche holistique, des alternatives (significatives, organisées, suivies et gérées) leur permettant de développer leurs capacités, de s'auto-actualiser et de se prendre en charge afin de favoriser l'intégration de chacun à son milieu scolaire, tout en lui permettant de devenir une personne capable de contribuer d'une façon positive à la société.

Pendant que j'étais étudiant à temps complet à la maîtrise en éducation, j'ai eu l'occasion de vivre un processus de résolution de problème tel qu'élaboré à la fin du tronc commun d'après les cours suivis, mes lectures et mes travaux en recherche-action. C'est justement dans l'application de ce modèle de résolution de problème que j'ai tenté de trouver une réponse théorique au problème des décrocheurs. J'en suis venu à compléter le premier objectif contenu dans ma définition conjoncturelle soit l'élaboration d'un devis spécialement conçu pour tenir compte des besoins des décrocheurs. Je suis donc revenu dans mon conseil scolaire avec une certaine expertise que je m'étais donnée à partir de mes cours suivis au niveau de la maîtrise, de mes lectures, des écrits dans le domaine de l'abandon scolaire, de mes expériences antérieures et de mes expériences vécues auprès des jeunes décrocheurs en Ontario et au Québec, lors de mes nombreuses visites dans des programmes alternatifs pour décrocheurs.

En ce qui a trait au deuxième objectif contenu dans ma définition conjoncturelle, soit l'implantation d'un programme éducatif pour décrocheurs, celle-ci fera l'objet de la présente recherche. Je m'étais proposé de suivre mon modèle de recherche-action tel qu'énoncé et enrichi à la lumière du devis que j'avais élaboré et de mes expériences antérieures. Ma grande découverte a été de réaliser que mon modèle avait déjà de l'extension car je m'en étais servi pour accomplir mon premier objectif et j'avais été tellement émerveillé des

résultats que j'ai tenté de suivre ce modèle pour implanter mon devis en collaboration avec toutes les personnes impliquées dans le milieu problématique.

J'avais prévu un modèle théorique muni d'une grande flexibilité afin de répondre aux besoins de chacun, tout en fournissant un cadre assez structuré qui pourrait conduire à l'intégration du décrocheur dans son milieu scolaire et social.

1.4 Les limites de la recherche

Ma démarche de recherche devait se limiter au système public des écoles secondaires de langue française de Sudbury. Plus particulièrement à l'Ecole secondaire Macdonald-Cartier et à l'intérieur du programme Regain. C'est au mois d'avril 1987 que j'avais prévu arrêter ma recherche proprement dite. Par ailleurs, j'avais réalisé qu'il aurait pu y avoir certaines contraintes qui m'auraient peut-être obligé à apporter certains changements au processus décrit. J'avais planifié que ma recherche serait terminée quand nous aurions tenté comme équipe de mettre en oeuvre le processus d'intervention avec les objectifs fixés par l'équipe à l'étape de la planification. Aujourd'hui, je constate avec plaisir que le travail de recherche-action a permis d'habiliter l'équipe de co-chercheurs à prendre en charge l'élaboration et l'implantation de ce projet.

CHAPITRE II

LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

2.1 Le modèle de résolution de problème

2.2 Le programme d'éducation/apprentissage

2.3 L'élaboration d'un devis

2.4 L'approche d'intervention

CHAPITRE II

CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

Le choix de mon contexte théorique, est le résultat des cours que j'ai suivis au niveau de la maîtrise, de mes nombreuses lectures, du survol des écrits, des discussions, des observations dans vingt-trois milieux alternatifs pour décrocheurs à partir d'une grille d'analyse et est teinté de mes expériences vécues et de mes postulats.

Puisque je voulais m'impliquer dans la résolution d'un problème concret, en intervenant dans un milieu déjà identifié, il m'a semblé important d'essayer de comprendre le réel en l'observant et en tenant compte des significations données au réel par chacun des personnages agissant dans ce milieu. Quand j'ai appliqué la grille **"des disciplines du savoir"** de Phénix (1964) à ma recherche, il m'a semblé que le domaine de la **"synoétique"** était celui qui situait le mieux mon action. C'est un domaine qui est très riche et personnel, c'est la rencontre de sujet à sujet où l'objectivité est remplacée par la

subjectivité et même l'inter-subjectivité. Cette rencontre sera faite dans une relation d'aide, indépendamment de la compétence de l'autre, avec un point de mire d'améliorer la qualité des significations humaines sur le plan personnel.

Le contexte théorique proposé recouvre trois grands champs d'action, soit l'élaboration d'un modèle de résolution de problème, la construction d'un programme d'éducation apprentissage organisé et l'élaboration d'un **"devis"** à tronc commun qui tiendront compte des besoins des décrocheurs. Le tout sera alimenté d'après une approche d'intervention humaniste et sera ajusté par des méthodes qui me permettront de rester en contact avec le processus au fur et à mesure qu'il cheminera.

2.1 Modèle de résolution de problème

La pierre angulaire sur laquelle repose toute ma démarche de recherche est fondée sur une méthode de résolution de problème qui servira à garantir la rigueur de ma démarche.

Le modèle de résolution problème préconisé est inspiré de l'interaction entre le paradigme cartésien de recherche et le modèle systématique-systémique de perfectionnement dans PERA (Goyette et al., 1986, p.26). J'ai adapté ce modèle pour qu'il tienne compte des deux phases énoncées par Blum (1955, p.2) et des huit étapes établies par Cohen (1982, p.184) (voir annexe 1).

Ce modèle m'a servi de tremplin à l'élaboration du plan global de ma recherche. Depuis le mois de janvier 1986, j'ai eu l'occasion d'appliquer les étapes suivantes de ce modèle. C'est dans la phase du diagnostic que j'ai fait: 1) l'énoncé du problème; 2) la recension des écrits liés au problème et 3) la formulation d'objectifs. Dans la phase thérapeutique j'ai accompli le choix des stratégies et des moyens d'intervention. Je me suis arrêté à l'étape de l'Action qui était l'essai du projet dans mon milieu.

C'est à partir de l'utilisation faite de mon modèle que je l'ai révisé et adapté pour qu'il devienne un modèle de recherche-action (voir annexe 2) qui sera élucidé dans la section quatre de ce document, et qui me servira tout au long de ma recherche.

2.2 Programme d'éducation/apprentissage

Comme principe de base, je voulais adhérer au concept de l'Education/apprentissage organisé tel qu'énoncé par Georges Goulet dans un article inédit intitulé **"Vers une théorie de l'Education/apprentissage - mai 1985"**. Le processus décrit en est un de changement organisé et intentionnel qui résulte de la convergence de cinq paramètres

> à savoir: 1. l'agent-bénéficiaire; 2. l'agent-déclencheur; 3. le milieu social et physique;
> 4. le programme de l'éducation apprentissage;
> 5. la culture et le fond du savoir accumulé".
> (Goulet, 1985, p. 17)

D'après Goulet (1985, p. 22) tout programme d'éducation/apprentissage organisé **"comporte habituellement quatre niveaux d'intentionnalité"**.

> Le premier niveau décrit les postulats et les valeurs... ainsi que les fins et les buts généraux... Le deuxième niveau applique les énoncés du niveau supérieur à des domaines particuliers d'apprentissage... Le troisième niveau comporte les objectifs concrets d'apprentissage assez spécifiques pour permettre leur vérification dans le cadre de situations contrôlées à cet effet... Le quatrième niveau est le niveau... dans lequel l'agent initiateur... planifie son intervention concrète auprès d'une clientèle donnée...
> (Goulet, 1985, p. 24)

L'application de ce processus à mon programme éducatif prévu pour les jeunes décrocheurs me semble être très approprié car il traite lui aussi foncièrement de subjectivité et me permet comme intervenant de tenir compte de toutes ses dimensions dans l'élaboration de mon programme. J'ai déjà complété les quatre étapes prévues dans le niveau quatre d'intentionnalité tel qu'élaboré dans mes notes du cours Curriculum: Théorie et Pratique donné par G. Goulet à l'hiver 1985

"Niveau IV du modèle du processus de l'éducation/apprentissage organisé

1) Diagnostic de la clientèle et du milieu
2) Objectifs d'apprentissage ajustés
3) Stratégies d'enseignement
4) Stratégies d'évaluation".

De plus, ce **"diagnostic conjoncturel"** me permettra de demeurer en contact avec mon processus au fur et à mesure qu'il cheminera et nous permettra d'ajuster nos stratégies d'intervention en fonction des réactions des élèves et de l'administration ainsi que de leur impact.

2.3 Elaboration d'un "devis"

Compte tenu des besoins de ma clientèle, de mon mandat social, de mon approche humaniste, de mes critères de sélections, je crois qu'un curriculum à tronc commun serait propice à l'élaboration d'un processus d'éducation/apprentissage organisé pour les décrocheurs. Le curriculum à tronc commun que je préconise tiendra compte des caractéristiques du tronc commun tel que décrit par TABA:

> "This type of curriculum was... to develop integration, to serve the needs of students and to promote learning and significant relationship between life and learning".
> (Taba, 1962, p. 407)

Il sera également appuyé de la cinquième dimension tel que prévu par Alberty qui en donne la description suivante:

> "The core consists of broad, preplanned problem areas, from which are selected learning experiences in terms of psychological and societal needs. Problems and interests of students".
> (Alberty, 1953, p. 407)

D'un côté le curriculum à tronc commun sera un **"effort to relate the programme to life problems and students interests"**. (Taba, 1962, p. 410) et de l'autre mettra l'accent sur un **"effort to use problem-solving techniques"**. (Taba, 1962, p. 410).

Afin de poursuivre dans cette même veine, je vais m'inspirer des trois catégories élaborées par Smyth, Stanley and Shores (1957, p. 336) qui sont centrées sur les sujets, les individus et la société. Le curriculum prévu mettra l'accent sur la préparation à la vie, qui aura comme but de permettre à chaque élève d'apprendre à diriger sa vie d'une manière qu'il juge valable et satisfaisante, dans la ligne du bien commun.

Mon plan se concrétisera à partir du programme-cadre **"Préparation à la vie - 1985"** publié par le Ministère de l'éducation de l'Ontario. Je me suis servi d'une structuration à deux dimensions telle qu'énoncée dans Smith, Stanley and Shores (1957, p. 339), soit une dimension horizontale et une dimension verticale. Le programme contiendra donc trois grandes habiletés divisées en douze compétences et elles seront vécues par les élèves dans une séquence de soixante sous-compétences. Chaque unité d'apprentissage sera organisée de façon à faire exploser la situation à partir des expériences vécues des étudiants. Une troisième dimension servira à intégrer tout le processus et sera assurée en tenant compte des matières contributives et des liens entre les unités à l'étude.

La structure préconisée sera basée sur un système semestriel tel que prévu par le Conseil de l'éducation de Sudbury dans ses

écoles secondaires et sur mes recherches faites dans vingt-trois programmes pour décrocheurs en Ontario et au Québec. Le but ultime d'une organisation à la fois souple mais bien structurée permettra au décrocheur de prendre charge de son cheminement, d'apprendre à faire des choix éclairés, de se relancer lui-même et de s'auto-actualiser. En plus des activités du tronc commun, chaque élève pourra choisir un des cours disponibles à l'intérieur de l'école secondaire ou parmi les cours d'étude coopérative offerts dans la communauté.

En tenant compte de mes lectures, de mes expériences, de mes observations, de la clientèle visée, des besoins à satisfaire, et afin d'assurer que chaque décrocheur se raccroche à sa façon à lui, j'ai choisi de m'appuyer sur la théorie de la Gestalt d'après Joseph Zinker (1977) qui préconise que dans toute **"relation d'aide"** il existe la nécessité d'offrir un soutien à la personne qui vit le changement. Les moyens suivants seront mis à l'essai:

1) Accueil humain et chaleureux
2) Suivi global
3) Suivi personnel
4) Tutorat

2.4 L'approche d'intervention

1) Basée sur mes postulats et sur **"La personne qui s'actualise"** de Yves St-Arnaud (1982).

Mon approche que je qualifie d'humaniste, me permet d'avoir une vision du monde qui est centrée sur la personne plutôt que sur les objets. Je perçois l'être humain comme un être unique, qui a de la valeur et qui peut devenir tout ce que l'être humain peut devenir. Je crois que chaque enfant est différent des autres tant sur le plan psychologique, physiologique que social. L'homme posssède une structure intérieure qui de par sa nature est innée, stable, positive et bonne et tend dès sa naissance à se maintenir dans un état d'équilibre ou de bien-être. Quand il sera capable de prendre conscience de ses besoins personnels, de prendre conscience de ses responsabilités sociales, il pourra tendre vers le développement optimal de ses possibilités. Plus il aura rejoint un sens d'équilibre, plus il se sentira bien dans sa peau, plus il aura confiance en lui-même, plus il deviendra indépendant, autonome et capable de s'auto-actualiser. C'est à partir de ce moment qu'il pourra se prendre en charge et qu'il pourra permettre aux autres autour de lui de grandir et par le fait même de faire avancer la société.

2) Basée sur le **"Humanistic Education"** de Robert E. Valet (1977) et sur **"l'Education totale"** de Rénald Legendre (1983).

C'est une éducation qui se préoccupe premièrement du développement total de la personne. C'est aussi une éducation qui va permettre à chaque élève de développer au maximum toutes ses potentialités à partir de ses besoins et de ses aptitudes et qui fera en sorte que l'élève puisse s'auto-actualiser, devenir une personne responsable, capable de vivre avec des situations journalières et de se préparer au défi de demain. Finalement, l'important c'est de donner à chaque élève la chance de devenir une personne heureuse, capable de vivre une vie bien remplie dans le sens du bien commun.

3) Basée sur la **"Reality Therapy"** de William Glasser (1965).

Les concepts de cette thérapie sont basés sur le principe que nous avons tous certains besoins physiologiques et psychologiques et que si ceux-ci ne sont pas comblés, il en résulte une certaine difficulté d'adaptation. Le besoin primordial chez l'homme étant celui de l'identité qu'il tente d'obtenir par l'amour et la valeur personnelle . Puisque que c'est au moment de l'adolescence d'après Erikson (1972) que ce besoin d'identité est le plus fort, l'intervention auprès des jeunes décrocheurs est certes primordiale.

Les deux grands objectifs sont d'amener le client par une relation d'aide à devenir responsable et à s'engager personnellement.

C'est une approche qui nous permettra en tant qu'intervenant d'établir une relation honnête avec les décrocheurs afin qu'ils se sentent acceptés et qu'ils apprennent à devenir responsables de leurs propres besoins tout en tenant compte des besoins des autres.

4) Basée sur le **"Life Space Interview"** de Fritz Redl (1965)

Le concept se rattache à l'utilisation d'une technique spécifique d'entrevue qui permet de se servir d'un événement au temps où il a lieu et là où il a lieu, dans le but d'offrir au décrocheur un soutien immédiat et une façon de résoudre son problème. L'objectif de cette méthode, est de créer une situation de counselling à partir de l'espace vital (life space) de l'élève, en intervenant sur le champ et en amenant l'élève à examiner ce qui se passe en lui au moment où il se trouve en état de questionnement. L'élève peut donc acquérir des habiletés lui permettant de faire face à toute expérience avec plus de lucidité.

Ces approches d'intervention seront très utiles puisqu'elles sont applicables dans des situations de counselling individuel et de

groupe. De plus, elles fourniront des outils de travail pour que les professeurs impliqués dans cette recherche acquièrent des techniques qui peuvent être facilement employées d'une façon journalière.

Pour me permettre de rester en contact avec chacune des personnes impliquées dans cette recherche et pour me permettre d'ajuster le processus au fur et à mesure qu'il cheminera, je me propose d'adapter les deux méthodes suivantes:

La méthode du **"Nominal Group Technique"** de Delbecq et Van de Ven (1975).

C'est une technique de résolution de problème qui sert à générer des idées afin de déterminer les besoins du groupe. Le processus suit les quatre étapes suivantes:

1) chaque membre émet ses idées par écrit
2) un tour de table permet à chacun d'exprimer ses idées dans une phrase complète
3) une discussion sur chacune des phrases mène à une clarification et une évaluation des besoins
4) on procède à classifier les besoins en ordre de priorité

La méthode du **"Force Field Analysis"** de Kurt Lewin (1951).

Cette méthode favorise une participation active du groupe dans l'analyse de la situation réelle. Elle part de la prémisse que toute activité se déroule à l'intérieur d'un champ de forces en interaction qui travaille pour ou contre cette activité. Il faudra donc ensemble découvrir les forces qui tendent à favoriser ou défavoriser l'intégration du décrocheur dans le milieu scolaire et l'implantation du programme éducatif dans l'école.

CHAPITRE III

LA METHODOLOGIE

3.1 La recherche-action

3.2 L'opérationnalisation du plan

3.2.1 Situationnelle

3.2.2 Collaborative

3.2.3 Participative

3.2.4 Auto-évaluative

3.3 Le diagnostic conjoncturel

3.4 Le développement professionnel

CHAPITRE III

LA METHODOLOGIE

3.1 La recherche-action

La méthodologie retenue et utilisée avec mes collègues, dans le cadre de cette recherche, est une adaptation de celle employée avec succès par Kurt Lewin (1951) dans l'élaboration d'un modèle d'**"Action Research"**.

> Elle s'appuie sur la correspondance établie entre le processus de la pensée scientifique, de la recherche du type expérimental en particulier et celui de l'action sociale planifiée vue sous l'angle d'un processus de résolution de problème.
>
> (Jacques Rhéaume, 1982, p.44)

Le modèle préconisé s'édifie à partir des interactions entre le paradigme cartésien de recherche, le modèle systématique-systémique de recherche dans PERA (Goyette et al., 1984, p. 261) et une adaptation

des catégories proposées par Cohen (1982, p. 184). Les grandes lignes de cette méthodologie sont contenues dans le tableau en annexe 2.

Le modèle est éclairé par les deux grandes phases proposées par Blum (1955, p. 2) et reprises par Cohen (1982, p. 184) soit la phase du diagnostique et la phase du thérapeutique.

Dans la phase diagnostique où les problèmes sont analysés et les objectifs sont énoncés. d'après Cohen nous retrouvons quatre étapes:

Etape 1: Identification, évaluation et formulation du problème tel que perçu dans le milieu.

Etape 2: Discussion et négociations préliminaires avec toutes les personnes impliquées.

Etape 3: Recension des écrits liés au problème.

Etape 4: Modification ou reformulation de l'énoncé initial s'il y a lieu.

Dans la phase thérapeutique, les objectifs devaient être vérifiés par une expérience dirigée dans laquelle on retrouve quatre étapes.

Etape 5: Révision des procédures, des moyens, des méthodes suggérées, allocation des ressources humaines, physiques et administratives.

Etape 6: Sélection d'une méthode de contrôle et des méthodes d'évaluation.

Etape 7: Implantation du projet dans le milieu décrit avec la collaboration de toutes les personnes impliquées.

Etape 8: Classification, analyse, et interprétation des résultats discussion, rédaction du rapport et diffusion du rapport.

3.2 Opérationnalisation préliminaire du plan

L'opérationnalisation du plan se fera en tenant compte de quatre autres caractéristiques tangibles que l'on retrouve dans les écrits sur la recherche-action et qui sont reprises par Cohen (1982, p. 174).

L'action sera:

3.2.1 Situationnelle

Elle tentera de diagnostiquer le problème dans un contexte spécifique et tentera de le résoudre dans son élément.

3.2.2 Collaborative

Le chercheur et les praticiens travailleront ensemble à la résolution du problème.

3.2.3 Participative

Toute l'équipe prendra part à la mise en oeuvre de la recherche.

3.2.4 Auto-évaluative

Les modifications seront évaluées continuellement à l'intérieur du modèle au fur et à mesure que le projet cheminera.

En ce qui a trait à l'action planifiée, le tableau en annexe 3 servira comme journal de bord pour l'implantation du projet en collaboration avec les personnes impliquées dans ce processus de changements.

3.3 Diagnostic conjoncturel

Tel qu'énoncé dans le quatrième niveau axiologique du processus de l'éducation/apprentissage présenté par G. Goulet (1985), il est certes primordial de prévoir un diagnostic conjoncturel. C'est l'élément essentiel qui me permettra de rester en contact avec ma situation d'apprentissage et qui me permettra aussi de réajuster mon intervention au fur et à mesure que le processus se déroulera. C'est en tenant compte de cette dimension et en ajoutant à mon modèle une adaptation du cycle en spirale de la recherche-action selon Goyette (1984, p. 226) et selon Kemmis (1985, p. 196) que je pourrai assouplir mon modèle et assurer le retour des informations entre les différentes étapes.

Afin d'assurer des modifications possibles quant au déroulement de la recherche et de l'action, j'emploierai les moyens suivants:

- journée de développement pour les enseignants,
- réunion hebdomadaire,
- journal personnel des enseignants,
- tableau récapitulatif,
- suivi global,
- tutorat,
- journal personnel des élèves,
- entrevue ouverte en classe,
- entrevue avec les élèves.

3.4 Développement professionnel

> Pour résoudre le problème, il ne suffit pas de se procurer l'information technique adéquate, mais surtout de transformer les attitudes, les capacités, les valeurs, les relations internes ou externes du système-client".
> (Thirion, 1980, p. 52)

C'est en ce sens que pour Lewin (1948), recherche, action, et formation sont les trois sommets d'un même triangle (voir figure 1). Puisque de par sa nature même la recherche-action englobe une dimension de formation pour le chercheur autant que pour toutes les autres personnes impliquées dans l'implantation du programme

alternatif pour décrocheur, un plan de développement professionnel à court et à long terme a été prévu à l'intérieur du modèle. Diverses méthodes seront employées: sessions de groupe, séminaires, lectures, invités spéciaux, visites, colloques et certains cours disponibles dans la communauté.

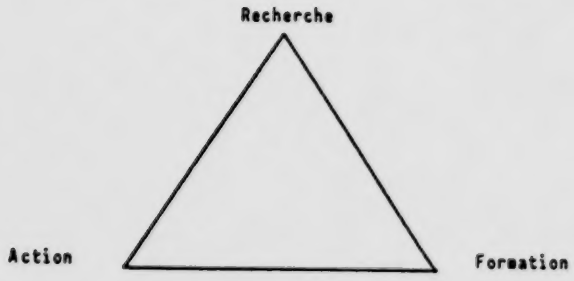


Figure 1

Triangle de la Recherche-Action

CHAPITRE IV

L'ACTION

4.1 Le déroulement de l'intervention

4.2 La phase du diagnostic

- 4.2.1 Enoncé du problème
- 4.2.2 Identification et formulation du problème
- 4.2.3 Discussions et négociations préliminaires
- 4.2.4 Recension des écrits liés au problème
- 4.2.5 Formulation des objectifs

4.3 La phase du thérapeutique

- 4.3.1 Choix de stratégies et moyens
- 4.3.2 Présentation du devis et de la méthode de recherche
- 4.3.3 Sélection du diagnostic conjoncturel et des méthodes d'évaluation
- 4.3.4 Réflexions
- 4.3.5 Implantation du projet

CHAPITRE IV

L'ACTION

4.1 Le déroulement de l'intervention

Afin de rendre compte de ce qui s'est passé dans la recherche, ce chapitre raconte le déroulement des actions posées selon le modèle de résolution de problème retenu. Pour chacune des étapes planifiées, le lecteur pourra participer activement en suivant la grille d'opérationnalisation du plan (voir annexe 3).

Cette grille intégrée regroupe les sept éléments essentiels soit:

1.	Les deux phases	- Blum (1955, p. 2)
2.	Les étapes systémiques	- Pera (Goyette 1986, p. 26)
3.	Les étapes cartésiennes	- Cohen (1982, p. 184)
4.	La méthodologie	- Le chercheur
5.	Les instruments utilisés	- Le chercheur
6.	L'échéancier	- Le chercheur
7.	Le cheminement	- L'équipe

L'intervention, telle que vécue s'est déroulée telle que planifiée, compte tenu des contraintes circonstancielles et sera rapportée dans les pages qui suivent d'après les deux phases de Blum (1955, p. 2) soit la phase du DIAGNOSTIQUE et la phase THERAPEUTIQUE.

4.2 La phase du diagnostic

4.2.1 Enoncé du problème

Première rencontre - constitution de l'équipe de recherche

Il fut assez facile de rencontrer le surintendant des écoles de langue française et le directeur de l'école secondaire Macdonald-Cartier afin de partager la situation problématique et l'élaboration de mon projet de recherche-action. Les ayant tenu au courant de mon projet de recherche tout au long de mon année sabbatique, le terrain avait déjà été préparé et l'on m'attendait à bras ouverts. A la fin de cette rencontre, j'avais obtenu les permissions requises, l'appui nécessaire et l'on me demandait de participer à la sélection d'un professeur qui serait responsable du programme Regain (milieu problématique), qui commencerait à oeuvrer au mois de septembre 1986.

Deuxième rencontre

C'est au cours de la deuxième rencontre que l'embryon de l'équipe de recherche fut créé. Le directeur de l'école proposa l'embauche du professeur responsable et recommanda la participation d'un deuxième professeur (à temps partiel) qui deviendrait également co-chercheur. Il fut entendu que le directeur serait impliqué comme membre titulaire et que les deux co-chercheurs pourraient déjà commencer leurs travaux de recherche avant la fin du mois de juin. Sans plus tarder nous avons rencontré les deux professeurs qui avaient déjà été approchés par moi-même et ensuite par le directeur de l'école et nous nous sommes fixés deux jours d'étude soit les 25 et 26 juin 1986. Nous avons décidé comme équipe de tenir ces deux sessions de formation à l'école et dans la même salle de classe où s'était déroulé le programme au cours de l'année scolaire 85-86. Les quelques élèves qui restaient, étant déjà au travail nous avons pu nous servir du milieu problématique comme endroit de travail pour débuter nos travaux de recherche.

Il fut entendu que le chercheur serait responsable des activités de ces deux jours de formation et que l'on allait tenir le directeur au courant de notre cheminement à la fin de la

deuxième journée de développement professionnel. C'est ainsi que l'équipe de recherche fut créée.

Entre la deuxième rencontre et la première journée de développement professionnel qui deviendrait la première rencontre de l'équipe de recherche, le chercheur dans une rencontre informelle avec ses deux co-chercheurs, distribua un document de travail, préparé lors du tronc commun intitulé **"Définition rigoureuse de ma problématique"** (Lafrenière, 1986).

Le but était de présenter d'une façon plus formelle aux deux co-chercheurs le domaine de la recherche, de leur permettre de prendre un certain recul par rapport à la situation et de commencer le processus de réflexion et de préparation psychologique aux deux jours intensifs de perfectionnement professionnel.

Dans un deuxième temps, le chercheur a préparé l'ordre du jour des 25 et 26 juin 1986 de même que tout le matériel et les outils nécessaires au bon fonctionnement de ces deux journées.

4.2.2 Identification et formulation du problème

Première rencontre de l'équipe de recherche

Le chercheur s'implique le 25 juin 1986 sur le terrain avec les deux enseignants préposés soit les deux co-chercheurs afin de partager les données sur la situation problématique.

Avant d'aborder le processus de résolution de problème, le chercheur explique aux deux co-chercheurs toutes les étapes à franchir dans les deux prochaines journées en se servant d'un ordre du jour préparé soigneusement (voir annexe 4) et qui contenait tous les éléments nécessaires afin de donner aux co-chercheurs une vision d'ensemble et un aperçu global de l'intensité et de l'envergure du projet à l'étude. Le but ultime était de leur faire vivre en deux jours le cheminement qu'il avait lui-même parcouru tout au long de son année sabbatique.

Les co-chercheurs, ayant déjà été sensibilisés au projet par leur lecture de **"La définition rigoureuse de la problématique"** Lafrenière, 1986, ont vite fait d'accepter l'ordre du jour tel que proposé. Il est certes primordial de mentionner qu'afin d'assurer le succès de cette première journée, le

chercheur avait préparé l'ordre du jour suivant son modèle de résolution de problème, à la lumière de l'opérationnalisation préliminaire de son plan, d'après la méthodologie proposée et en se basant sur des instruments et des outils déjà choisis et bien développés.

Dans un premier temps nous nous sommes penchés sur la définition rigoureuse de notre problématique d'après la méthode proposé par (Goulet et Dolbec, 1985). Vous retrouverez en annexe les instruments suivants :

1. Image riche - (voir annexe 5)
2. Graphique du bien-être - (voir annexe 6)
3. Grilles d'analyses -
   - 3.1 Comparaison entre Regain et Stay - (voir annexe 7)
   - 3.2 Ce qui "est" et ce qui "devrait" - (voir annexe 8)
   - 3.3 La situation idéale - (voir annexe 9)

qui ont permis à l'équipe d'examiner la conjoncture de la situation problématique.

Dans un deuxième temps nous avons examiné en quoi consistait la définition conjoncturelle à partir de la hiérarchie des systèmes institutionnels (modèle octogonal - voir annexe 10),

d'un système de résolution de problème (structure fonctionnelle - voir annexe 11) et de la définition conjoncturelle d'après la grille d'analyse d'Autwep de Checkland (voir annexe 12).

4.2.3 Discussions et négociations préliminaires

Le chercheur, tout en continuant son intervention, amorce une participation très active des deux co-chercheurs afin de leur permettre d'analyser la situation réelle. C'est en se servant d'une méthode d'entrevue ouverte et de questionnaire ouvert d'après le "Force Field Analysis" de Kurt Lewin, (1951) que l'équipe de recherche vient aux prises avec la signification de l'implantation du projet.

Les co-chercheurs ayant confirmé l'exactitude de la situation problématique telle que vécue et telle que décrite dans l'avant projet de recherche, ont vite fait de reconnaître le besoin d'élaborer positivement un plan d'action afin de tenter de résoudre la situation problématique.

Les co-chercheurs étaient d'accord pour affirmer leurs positions, d'aider à la compréhension de la situation et à donner

leur feed-back à chaque étape du processus de résolution de problème. Cette étape a permis aux co-chercheurs de se conscientiser à l'implication personnelle que suppose la recherche-action et leur a donné l'occasion de prendre position quant au désir et à la volonté de s'impliquer dans un projet d'élaboration et d'implantation d'un programme éducatif pour jeunes décrocheurs.

C'est en superposant la réalité du EST et du DEVRAIT, que les co-chercheurs ont vite pénétré dans le processus de quêtes divergentes et convergentes de solutions qui nous permettraient d'opter pour l'implantation d'une situation idéale. Ce degré d'engagement me semblait être un bon signe, car le degré d'acceptation, de satisfaction, et d'action suivie en ce qui concerne les décisions planifiées, est toujours relié au degré d'implication des co-chercheurs dans le processus de prise de décision.

La participation constructive et l'implication arrivent seulement quand les membres de l'équipe croient que leur participation lance l'action et qu'ils peuvent accomplir des tâches dans le processus de planification.

4.2.4 Recension des écrits liés au problème

Pour mieux préparer l'équipe à la deuxième journée, le chercheur partage avec ses co-chercheurs le corpus de connaissance théoriques c'est-à-dire la synthèse des écrits liés au problème des décrocheurs :

- Bibliographie
- Badeduq - 139 descriptions "abandon et scolaire"
- Erec et Cige - 435 descriptions

En plus de mettre à leur disposition toute cette documentation, le chercheur expose également tous ses travaux de cours de maîtrise et incite ses co-chercheurs à examiner les documents qui les intéressent.

Titre des documents :

INT 78285 - Counselling - Théories et modèles thérapeutiques
78085 - Psychopédagogie de l'adolescent
79195 - Education de l'enfance en difficulté, Lois et Règlements
60585 - Séminaire sur l'avancement de mon projet de recherche et d'intervention.
79295 - L'abandon scolaire
601-85 - La problématique de l'éducation
602-85 - Méthodologie de la recherche
604-85 - Planification de recherche
775-85 - Fondement et méthode de recherche-action
718-85 - Intervention - personne en difficulté d'adaptation

Finalement afin de permettre aux co-chercheurs de réfléchir sur différentes solutions, le chercheur partage une grille d'analyse (Lafrenière, Dolbec 1986) de l'intervention faite auprès de la personne en difficulté d'adaptation au Québec et en Ontario.

4.2.5 Formulation des objectifs

Le chercheur continue son implication et orchestre un débat entre les co-chercheurs afin de faire ressortir leur vision de la réalité de la situation problématique et de la prise de décision sur l'action à venir. Les rôles qui devaient changer (voir annexe 13) ont servi de tremplin à l'acceptation de la dernière étape de la phase du diagnostic soit la formulation des objectifs.

Il fut entendu et accepté à l'unanimité qu'il n'y aurait ni modification ni reformulation de l'énoncé initial qui voulait que notre action soit orientée vers l'implantation d'un programme éducatif pour décrocheurs.

Notons, que dès cette première journée, le chercheur sentait que les deux co-chercheurs étaient déjà impliqués et que

l'aventure dans laquelle l'équipe venait de s'embarquer faisait bonne figure bien qu'elle ne paraissait ni simple ni facile. C'est à la fin de cette journée que nous nous sommes officiellement donné le mandat de participer à la concrétisation de notre projet éducatif. Nous avons surnommé notre équipe C-R^3 (chercheurs pour l'avancement du programme Regain en trois personnes).

Avant de clore cette première journée, le chercheur a remis aux deux co-chercheurs son avant projet de recherche intitulé **"Elaboration et implantation d'un programme éducatif pour décrocheurs"**, 1986 tel que présenté à l'Université du Québec à Hull, pour fin d'approbation. Les deux acceptèrent de lire le document en guise de préparation pour la deuxième journée de formation.

4.3. La phase du thérapeutique

4.3.1 Choix de stratégies et moyens

Deuxième rencontre de l'équipe de recherche

Le chercheur s'implique le 26 juin 1986 avec ses deux co-chercheurs dans la phase thérapeutique du processus en suivant l'ordre du jour planifié à cet effet. Il présente son modèle de recherche-action, le cadre théorique de la recherche et la méthodologie proposée afin de résoudre le problème.

4.3.2 Présentation du devis et de la méthode de recherche

Le chercheur, à l'aide du modèle de recherche-action (voir annexe 3), permet aux deux co-chercheurs de repasser par les phases, les étapes et les activités déjà encourues, il leur permet également de voir ce qui reste à faire dans le processus de résolution de problème. A l'aide du "contexte théorique" (figure 2) nous avons passé par le cadre théorique de la recherche, l'élaboration d'un devis à tronc commun et la mise en oeuvre d'un programme d'éducation apprentissage organisé. Puisque le contenu de ces trois dernières étapes est clairement élucidé dans les chapitres 2 et 3 de cette recherche, l'auteur aimerait tout simplement souligner que l'étude de ces documents a pris la majeure partie de la deuxième journée d'étude et a été faite d'après l'ordre présenté dans le présent rapport de recherche.

4.3.3 Sélection du diagnostic conjoncturel et des méthodes d'évaluation

Le chercheur explique très brièvement dans le temps qui reste le système de contrôle, d'ajustement et d'évaluation qu'il a préconisé à partir du quatrième niveau axiologique de Goulet (1985) et de quelle façon il est applicable à la

Domaine de la
"synoétique" Phenix

Journal de bord - L. Savoie-Zajc

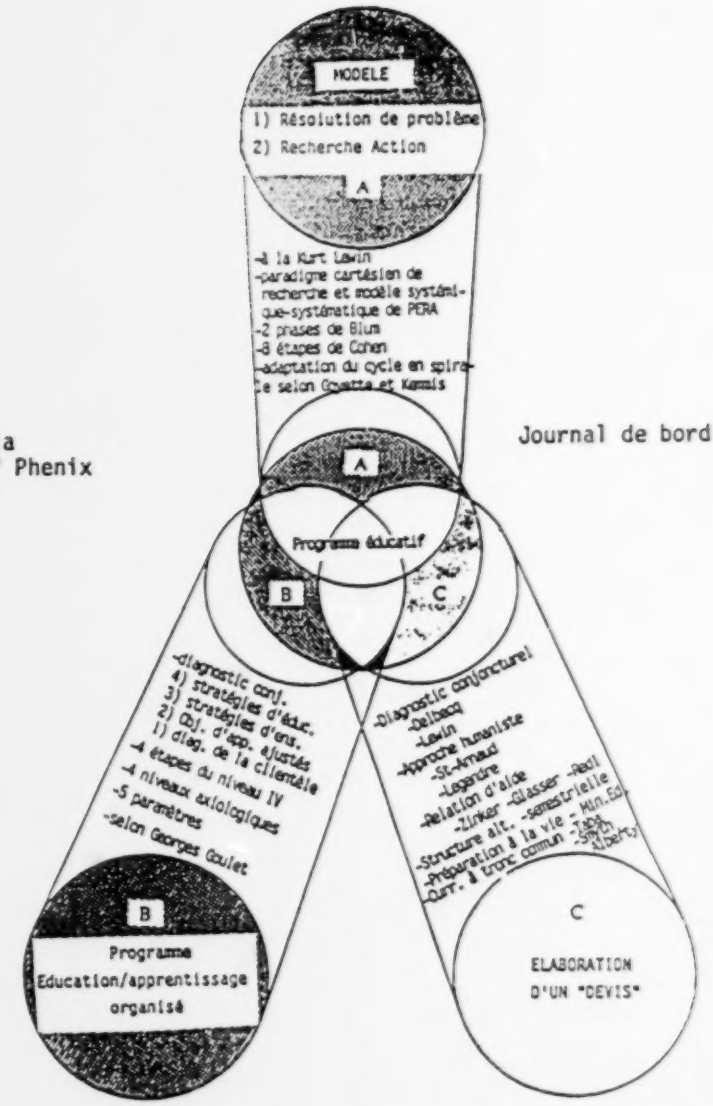


Figure 2

Contexte théorique

situation problématique. Il fut entendu que le groupe reviendrait sur cette démarche avant le début de l'année scolaire.

4.3.4 Réflexions

A partir des idées formulées par l'équipe et de la documentation fournie lors des deux rencontres, le chercheur initie une réflexion à partir d'un remue-méninges des moyens d'action à entreprendre avant le début du mois de septembre 1986.

Nous avons réfléchi sur ce que l'on pourrait faire concrètement dans notre école dans le programme pour commencer d'assurer l'amélioration de la situation problématique. Nous avons choisi le moyen d'action que nous jugions le plus efficace et le plus réalisable compte tenu des contraintes circonstancielles. A la fin de cette rencontre, nous avons invité le directeur à se joindre à nous afin de partager avec lui les stratégies retenues.

Premièrement, la possibilité de retenir des locaux nécessaires au bon fonctionnement du programme. Il fut entendu et accepté que les locaux suivants seraient réservés au programme Regain :

- local 230 - Bureau du coordonnateur - chercheur
- local 233 - Salle de travail des co-chercheurs
- local 204 - Salle de classe assez grande pour accueillir 25 à 30 élèves
- local 37 - Salle de science familiale à partager avec un autre programme

Il fut entendu également qu'un système de téléphone serait organisé dans les locaux 230 et 233.

Deuxièmement nous avons réitéré l'importance d'assurer la permanence des co-chercheurs impliqués et la possibilité d'augmenter le personnel à partir de la formule de dotation du personnel. Le directeur promit de nous donner le deuxième co-chercheur à temps complet et d'ajouter une troisième personne de notre choix à compter du 30 septembre 1986 si l'on pouvait garantir 30 bonnes inscriptions de décrocheurs.

Troisièmement, les co-chercheurs ont demandé formellement que le chercheur soit rattaché au programme Regain pendant une pleine journée par semaine pour la durée de la recherche-action, soit du mois de septembre au mois de juin 1987. Le directeur accepta et demanda d'être impliqué lui aussi sur une base mensuelle.

Quatrièmement nous avons amorcé une discussion sur nos besoins budgétaires et il fut entendu qu'à partir d'une élaboration budgétaire raisonnable il placerait à notre disposition de l'argent et les matériaux nécessaires.

Cinquièmement, après une longue discussion sur le travail à accomplir avant la rentrée du mois de septembre, le directeur nous accorda de nous servir de la première semaine d'école du mois de septembre '86 pour organiser la prestation des programmes et des services aux jeunes décrocheurs. La semaine du 8 au 12 septembre venait d'être reservée à cet effet.

Grâce aux gestes posés par le directeur à l'instar des co-chercheurs, l'auteur constatait que les co-chercheurs s'étaient appropriés du projet. Le directeur venait de simplifier la tâche du groupe en appuyant la démarche entreprise. Cette réalisation constituait pour nous des facteurs de succès dans l'implantation du processus de changement.

Nous avons terminé cette deuxième journée sur une note très positive, avec des sentiments très louables quant à notre processus de résolution de problème. Ayant mis à la disposition des co-chercheurs toute la documentation sur son projet de recherche, le chercheur permit à ces derniers d'emprunter le matériel disponible et nécessaire pour préparer, au cours des vacances d'été '86, la rentrée du mois de septembre.

Nous avons revu ensemble le plan d'action en passant par le modèle de recherche-action (annexe 2) et l'opérationnalisation préliminaire du plan (annexe 3). Nous nous sommes également arrêtés sur le portrait du décrocheur (voir annexe 14), le portrait du raccrocheur (voir annexe 15). Ce plan d'action fut reçu très positivement par l'équipe. Il était simple et clair; les étapes étaient faciles à suivre. Ce volet de formation a permis d'ancrer solidement l'action.

Action II - le 9 septembre 1986

Les locaux furent aménagés et l'équipe passa la journée à la sélection des tâches de chaque participant et à la distribution de ressources humaines et matérielles. Il fut entendu que le chercheur serait le grand responsable du projet, que le premier co-chercheur serait responsable du programme Regain et des tâches suivantes :

- agir d'agent de liaison avec l'administration et les autres écoles du système;
- inscrire tous les décrocheurs à l'école;
- prévoir un plan de formation pour chaque client;
- agir comme orienteur pour un groupe d'élèves;
- organiser le système d'étude indépendante.

Le deuxième co-chercheur serait responsable de toutes les activités de préparation à la vie telles que préconisés dans les tableaux - Préparation à la vie (voir annexe 16). Il serait également responsable de l'enseignement de certaines matières académiques et de l'organisation totale de l'expérience sur le marché du travail pour les programmes d'après-midi.

Finalement l'équipe serait responsable du recrutement des nouveaux candidats, de l'orientation de petits groupes d'élèves et du suivi global.

Action III - le 10 septembre 1986

La troisième journée fut passée à préparer une structure organisationnelle souple à partir d'un système semestriel tel que prévu par le conseil scolaire. Quatre cours par semestre avec un cours obligatoire, un cours facultatif et deux cours sur le marché du travail de sorte que l'avant-midi serait passé à l'école et l'après-midi au travail.

Action IV - le 11 septembre 1986

Afin d'assurer des modifications possibles quant au déroulement de l'action, et afin de rester en contact avec notre situation d'apprentissage pour finalement être en mesure de réajuster notre intervention au fur et à mesure que le processus se déroulerait, nous avions prévu un diagnostic conjoncturel tel qu'énoncé par Goulet (1985) et nous avions préparé tout au cours de cette journée les moyens suivants :

1. Journée de développement

Prévoir des journées de développement pour les enseignants, au début et à la fin de chaque semestre. Le Conseil en accorde un total de 7 par année qui pourraient être rattachées directement à notre processus. Une telle organisation permettrait d'être en contact avec les besoins des enseignants.

2. Réunion hebdomadaire

Organiser une réunion chaque semaine qui permettrait un contact direct avec chaque professeur afin d'assurer qu'il y ait uniformité dans la direction que nous sommes données.

3. Journal personnel des enseignants

Utiliser un journal de bord comme mécanisme de coordination du programme afin d'éviter qu'il y ait double emploi au plan de la matière ou encore des activités proposées et pour assurer le lien des modules. Ce journal pourrait aussi bien servir à noter des points importants à discuter lors des réunions.

4. Tableau récapitulatif

Prévoir un tableau qui indiquerait le cheminement parcouru dans le programme, tout en tenant compte des objectifs du programme cadre et de notre mandat.

5. Suivi global (tutorat)

Permettre à chaque élève de choisir un tuteur qui servirait de personne contact par laquelle serait transmise de l'information vitale au sujet des élèves et de la situation d'apprentissage.

6. Journal personnel des élèves

Demander à chaque élève de tenir un journal qui serait vérifié une ou deux fois par semaine afin d'analyser le contenu et de prévoir certains changements. Ce même journal pourrait servir à identifier pour chaque personne son cheminement journalier, mensuel, etc.

7. Entrevue ouverte en classe

Permettre à chaque élève de se servir d'un barème d'évaluation par rapport aux matières enseignées en lui fournissant l'occasion de réagir à des séries de questions reliées au programme.

8. Entrevue avec les élèves

1) avant l'entrevue initiale : faire une recherche dans le dossier de chaque élève afin de déterminer où il est rendu dans son cheminement scolaire (à l'aide d'une grille);

2) durant l'entrevue initiale : évaluer à partir de tests les aptitudes et les habiletés de chacun à partir des 60 sous-compétences suggérées dans le programme.

6. Journal personnel des élèves

Demander à chaque élève de tenir un journal qui serait vérifié une ou deux fois par semaine afin d'analyser le contenu et de prévoir certains changements. Ce même journal pourrait servir à identifier pour chaque personne son cheminement journalier, mensuel, etc.

7. Entrevue ouverte en classe

Permettre à chaque élève de se servir d'un barême d'évaluation par rapport aux matières enseignées en lui fournissant l'occasion de réagir à des séries de questions reliées au programme.

8. Entrevue avec les élèves

1) avant l'entrevue initiale : faire une recherche dans le dossier de chaque élève afin de déterminer où il est rendu dans son cheminement scolaire (à l'aide d'une grille);

2) durant l'entrevue initiale : évaluer à partir de tests les aptitudes et les habiletés de chacun à partir des 60 sous-compétences suggérées dans le programme.

Action V - le 12 septembre 1986

L'équipe a développé une grille de cheminement personnel (voir annexe 17) et qui nous a servi à mieux comprendre le cheminement parcouru par chaque décrocheur avant son inscription au programme. Le reste de la journée fut consacré au recrutement individuel de candidats possibles afin de tenter de rejoindre l'objectif de 30 inscriptions pour la fin du mois de septembre '86.

Finalement l'auteur aimerait souligner que l'implantation du projet auprès des décrocheurs commença dès la deuxième semaine de septembre '86 et se termina au mois de mai '87. Il aimerait également noter qu'il fut impliqué directement avec les co-chercheurs et les décrocheurs tous les vendredis pour toute la journée pour faire vivre l'esprit de cette recherche-action. Les résultats de cette démarche feront l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE V

Les résultats de la recherche

5.1 Les actions réalisées

5.1.1 Les constats

5.2 Les apprentissages de formation

5.2.1 La formation du chercheur

5.2.2 La formation des co-chercheurs

5.3 L'évaluation personnelle de la démarche de recherche

CHAPITRE V

LES RESULTATS DE LA RECHERCHE

5.1 Les actions réalisées

L'action, une des finalités de la recherche-action, consiste en la résolution d'un problème concret ressenti par les agents naturels du milieu. C'est l'amorce d'un changement d'ordre social. Idéalement, chaque action devrait contribuer à la résolution du problème, à l'expansion de la connaissance et au rehaussement de la compétence. L'action devient en quelque sorte le tremplin des autres dimensions qui sont la formation et la recherche.

5.1.1 Les constats

Nous constatons huit mois plus tard que notre recherche a eu beaucoup d'influence sur le milieu problématique, auprès des acteurs-décrocheurs, sur les co-chercheurs et sur le chercheur lui-même. Voici une bonne description du changement amorcé dans ce programme.

Au niveau du programmme Regain, quatre locaux sont identifiés pour mieux répondre aux besoins des professeurs et des raccrocheurs. Les deux co-chercheurs ont pris en main la restructuration du programme et l'on compte un autre professeur à temps complet qui oeuvrent auprès des jeunes décrocheurs. En ce qui a trait à la clientèle visée, nous avions commencé l'année avec 5 bonnes inscriptions, nous avons recruté 31 nouvelles inscriptions et nous avons fini l'année avec 27 raccrocheurs. Le niveau de satisfaction des décrocheurs s'est beaucoup amélioré et notre niveau de retention le démontre bien. Le directeur appuie inconditionnellement le projet. Il est maintenant à l'écoute des besoins du groupe. Les membres de l'équipe se sentent appuyés. Le chercheur pour sa part est très satisfait des apprentissages réalisés.

5.2 Les apprentissages de formation

Afin de réaliser les apprentissages intégrés au cours de cette recherche-action, nous examinerons de quelle façon le chercheur perçoit son cheminement personnel et celui de ses co-chercheurs.

5.2.1 Formation du chercheur

Le chercheur a évolué dans plusieurs domaines pertinents à la résolution de son problème de recherche. C'est en vivant au coeur même d'un processus de résolution de problème et en utilisant des techniques bien spécifiques basées sur un cadre théorique choisi qu'il en est venu à mieux comprendre le réel en l'observant et tenant compte des significations données au réel par chacune des personnes agissant dans le milieu.

Tout d'abord, le programme de maîtrise a favorisé la croissance personnelle et professionnelle du chercheur tout en respectant son cheminement individuel.

Les activités du Tronc Commun, les séminaires de recherche, les cours, la sélection d'un processus de résolution de problème ont tous contribué à sa formation. Afin d'être plus sensible aux besoins des décrocheurs et afin de maîtriser des techniques de counselling, il a également complété un spécialiste en orientation scolaire donné par l'Université Laurentienne de Sudbury.

Le Tronc Commun, a aidé le chercheur à définir rigoureusement sa problématique, à faire un choix judicieux du genre de recherche pertinent à la résolution du problème et lui a permis de produire un avant-projet de recherche qui fut accepté par l'Université du Québec.

Les séminaires de recherche ont servi de plate-forme pour faire la mise en commun des expériences vécues dans la sélection et l'application d'une démarche de résolution problème. Ils ont servi de balises et ont permis au chercheur de cheminer d'une façon plus éclairée tout au long du processus.

Les cours choisis à la lumière de la problématique de recherche et suivis d'après un ordre établi par le chercheur, ont contribué à développer des habiletés et des attitudes, à élargir ses connaissances et à intervenir d'une façon professionnelle auprès des co-chercheurs.

La recherche elle même lui a permis de constater la force et l'énergie déployée par l'interaction entre le savoir théorique et le savoir d'expérience et par l'application de ces notions à la situation problématique. Elle a permis également l'apprentissage du pilotage d'un tel projet et la réalisation de nouvelles connaissances qui seront transférables dans d'autres situations semblables.

5.2.2 Formation des co-chercheurs

Les apprentissages de formation chez les co-chercheurs ont été réalisés par le truchement de plusieurs activités tenues tout au long de cette recherche-action.

L'expérience qui a le plus marqué les co-chercheurs a été le processus de résolution de problèmes et son application. Ils ont appris à définir une problématique, sélectionner une méthode de recherche, à monter un projet à partir d'un savoir théorique et à réajuster leurs actions selon un diagnostic conjoncturel. Ils ont été amenés à vivre toutes les étapes de ce processus de résolution de problème en suivant une démarche rigoureuse qui leur a permis d'être bien orientés tout au long du processus. Grâce au plan d'action, les co-chercheurs ont pu facilement constater le cheminement qu'ils ont parcouru.

Les lectures suggérées ont bien informé les co-chercheurs et les ont préparé à participer activement aux sessions intensives, aux réunions du vendredi de même qu'aux journées de développement professionnel.

Les activités de développement professionnel ont déclenché un processus de perfectionnement personnel chez les co-chercheurs. Ils ont voulu approfondir les domaines propres à l'orientation scolaire et aux techniques de counselling. Nous nous sommes donc inscrits à une formation de spécialiste en orientation scolaire et nous avons complété les trois cours requis. La plus grande réalisation a été que les deux co-chercheurs ont décidé de poursuivre eux aussi des études au niveau de la maîtrise.

Dans une recherche-action, la dimension formation est toujours présente chez les parties qui vivent le processus de changement. Cette formation rehausse le niveau de compétence et améliore la capacité à résoudre un problème. L'implication des co-chercheurs a fait en sorte qu'ils se sont pris en charge, qu'ils ont pris en charge leur plan de formation et l'implantation du projet qu'ils ont mené à bonne fin.

5.3 L'évaluation personnelle de la démarche

Plusieurs mois après cette intervention en milieu éducatif, le chercheur est prêt à faire part de ses réflexions personnelles.

L'expérience qui a le plus marqué son intervention a été la réalisation qu'un changement est possible dans un milieu problématique à partir d'un processus de recherche-action à condition qu'il y ait implication directe des détenteurs du pouvoir et participation active de toutes les personnes impliquées.

Le chercheur attribue le succès de cette recherche à l'intensité avec laquelle il a vécu lui-même tout son cheminement de Maîtrise en Education. Il a nettement eu l'impression tout au long de sa scolarité de vivre lui aussi au sein même d'une recherche-action en plein mouvement. La pertinence d'un cadre théorique solide, alimenté d'après une approche humaniste, appuyée sur la théorie de la Gestalt a contribué à faire en sorte que le chercheur agisse comme un réel agent de changement dans son milieu.

Le processus de résolution de problème a été bien apprécié par toute l'équipe. Il a permis au groupe de prendre des décisions réalistes, de ne pas s'écarter de la question et d'être très bien orienté durant tout le processus. C'est grâce à l'opérationnalisation du plan, que les co-chercheurs ont pu facilement réaliser le cheminement qu'ils avaient à faire.

La méthodologie employée a été situationnelle, collaborative, participative et auto-évaluative telle que l'avait voulue Cohen 1982.

Ce qui a le plus ralenti le processus de changement a été l'incapacité du chercheur, à cause de ses responsabilités professionnelles à être impliqué dans le programme alternatif sur une base journalière. Cependant cette situation a fait en sorte que les deux co-chercheurs ont dû se prendre en charge beaucoup plus rapidement et conduire à bon port ce processus de changement.

Une autre expérience qui a beaucoup influencé l'intervention fut l'organisation du système de réunion hebdomadaire avec l'équipe et de réunion mensuelle avec la direction de l'école. Les discussions ont été profitables et utiles pour aboutir positivement à un consensus de groupe. Le fait de recevoir des messages d'encouragement et de satisfaction a donné à l'équipe l'énergie dont celle-ci avait besoin pour relancer l'action et poursuivre le développement du programme alternatif.

Les activités de rétroaction ont permis à l'équipe de prendre conscience de l'énorme changement apporté au milieu problématique.

Pour le lecteur, il peut être intéressant de savoir que trois ans après l'implantation du projet, le deuxième co-chercheur a remplacé le premier co-chercheur comme responsable du programme alternatif. Le premier co-chercheur coordonne maintenant un programme postsecondaire intitulé "Préparation à l'emploi" au collège communautaire local, où s'inscrivent plusieurs gradués du programme Regain.

Ce programme alternatif Regain est toujours en opération et maintient une inscription d'environ 50 élèves par année. Trois professeurs y travaillent à temps complet et l'équipe continue toujours à améliorer ce programme. Le taux de satisfaction de la clientèle est certes plus élevé, les activités sont de plus en plus significatives et l'appui inconditionel et l'encouragement du directeur fournit l'énergie nécessaire au maintien d'un programme si important dans le cheminement des jeunes raccrocheurs.

Le chercheur pour sa part est toujours impliqué d'une façon toute particulière dans le programme Regain de par ses responsabilités professionnelles. Il aimerait terminer ce chapitre en invitant les lecteurs à examiner de près le dépliant (voir annexe 18) qui a été préparé par l'équipe de co-chercheur et qui représente bien la qualité du changement qui s'est opéré dans ce milieu éducatif.

CONCLUSION

Tout comme se termine ce rapport de recherche, s'achève une très grande et très longue aventure qui a élargi énormément le champ de connaissance et d'expériences du chercheur. L'apprentissage de la recherche est un processus long et complexe où la rigueur intellectuelle alliée à une discipline personnelle a permis au chercheur de progressivement faire l'acquisition des outils nécessaires à la réalisation de la recherche-action, telle que souhaitée lors de la définition de la problématique de recherhe.

La poursuite d'un programme de maîtrise à temps complet a également permis au chercheur d'approfondir et surtout de vivre chaque étape d'un processus de résolution de problème. Cependant la réalisation d'une recherche-action dans le cadre d'un régime à temps partiel est très exigante car le chercheur doit d'un côté poursuivre ses responsabilités professionnelles et en même temps vivre au coeur même d'une action en pleine effervescence.

Nous croyons cependant que cette recherche-action a rencontré beaucoup de succès et a atteint son but car il y a eu une réelle transformation non seulement chez les raccrocheurs qui se sont pris en charge mais tout spécialement chez les co-chercheurs qui ont appris à humaniser leur approche et à prendre en charge l'implantation de ce nouveau programme alternatif.

La précision de la définition conjoncturelle telle que vécue par toutes les personnes impliquées, le processus de résolution de problème choisi, le cadre théorique défini et la démarche de recherche engendrée dans l'opérationnalisation d'un plan détaillé sont les quatre facteurs unificateurs, qui ont guidé les actions de l'auteur tout au long de sa recherche. **"Le diagnostic conjoncturel"** (Goulet 1985) nous a permis de demeurer en contact avec le processus tout au long de notre cheminement. Il nous a permis également d'ajuster nos stratégies d'intervention en fonction des réactions de la clientèle, des co-chercheurs et de la direction de l'école.

Après une telle démarche, nous croyons que l'accomplissement d'une recherche-action est le résultat d'un processus triangulaire qui regroupe l'aspect recherche, action et formation et qui bonifie deux dimensions, celle du savoir théorique et du savoir d'expérience. C'est un processus qui permet d'atteindre pleinement son objectif de

recherche et qui permet également de transposer ce nouveau savoir à de nouvelles problématiques. Ainsi, la recherche-action a de l'extension car elle peut être utilisée dans la réalisation d'autres changements.

Pour l'auteur, cette démarche a eu un impact considérable, car elle est devenue une nouvelle philosophie de vie lui permettant d'aborder dans son ensemble tout problème de nature personnelle et professionnelle. Ce perfectionnement est certes un des plus beaux cadeaux de sa carrière.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERTY, Harold (1953), "Designing programs to meet the common needs of youth", in National society for the study of Education, Adapting the secondary school program to the needs of youth, Fifty-second yearbook, P. I University of Chigaco Press, pages 407-409.

BLUM, Fred (1955), "Action research, A scientific approach", in Philosophy of science, vol. 22, no. 1, January, 7 pages.

COHEN, Louis (1982), Research methods in education, London : Croom Helm, 328 pages.

COLEMAN, J. C. (1982) The nature of adolescence, London : Methuem.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1983), Pour que les jeunes adultes puissent espérer: avis sur la formation des jeunes adultes défavorisés et leur insertion sociale et professionnelle, avis au ministre de l'éducation, (S. I.: le Conseil, Direction des communications).

DELBECQ, André, Andrew Van de Ven et David Gustafson (1975), Group techniques for program planning: a guide to nominal group and delphi processus, Glenview Illonens, Scott, Foresmand and Company.

DOLBEC et GOULET, 1983, Cardex, Notes de cours, UQAH.

ERIKSON. E. (1972), Adolescence et crise, la quête de l'identité, Paris : Flammarion.

GLASSER, William (1965), Reality therapy: a new approach to psychiatry, New York : Harper & Row.

GOULET, Georges (1987), "Vers une théorie de l'éducation/apprentissage", dans un article inédit, Hull, mai, 43 pages.

GOYETTE, Gabriel et Michel Lessard (1985), La Recherche-Action. Ses fonctions, ses fondements et son intstrumentation, Conseil québécois de la recherche sociale, U.Q.A.M., 266 pages.

KARP, Ellen (1988), Le phénomène des décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario, Maintien des élèves à l'école et leur transition, Toronto : Ministère de l'éducation de l'Ontario, 177 pages.

KEMMIS, S. et, I Rabottom, cité dans Rob Walker (1985), Doing research, A handbook for teachers, London : Methuem, 196 pages.

LAFRENIERE et DOLBEC, (1986) Cardex, Notes de cours, UQAH.

LEGENDRE, Rénald [s.d.], L'éducation totale, Montréal : Editions Nathan/Ville-Marie, 413 pages.

LEWIN, Kurt [s.d.], Field Theory in social sciences, New York : Harper and Row, 230 pages.

LEWIN, Kurt [s.d.], "Action research and minority problems", in Resolving social conflicts, New York : Harper and Row, pages 201-217

MINISTERE DE L'EDUCATION DE L'ONTARIO (1985), Préparation à la vie, Programme cadre, Toronto : Ministère de l'éducation de l'Ontario, 83 pages.

ORR, Margaret Terry [s.d.], What to do about youth drop-outs? A summary of solutions, New York : Structured Employment Economic Development Corporation.

PHENIX, P. H. (1964), Realms of meaning, New York : McGraw, XIV, 391 pages

QUIROUETTE, Pierre (1986) Décrocheurs francophones: une étude du dépistage des décrocheurs probables au sein des écoles secondaires françaises de l'Ontario: étapes 1, Toronto : Ministère de l'éducation de l'Ontario.

REDL,Fritz (1965), "The concept of life-space interview" in N.J. Long, W. C. Morse and R.G. Newman (Eds.) Conflict in the classroom, Belmont : Wadsworth Publ. Co.

RHEAUME, Jacques (1982), "La recherche-action: un nouveau monde de savoir", dans Sociologie et société, avril, vol. XIV, I, pages 43-51.

ST-ARNAUD, Yves [s.d.], "Questions méthodologiques" dans La personne qui s'autoactualise, Chicoutimi : Gaëtan Morin, pages 121-159.

SMITH, B. Othanel, William O. Stanley, et J. Arlan Shores (1957) Fundamentals of curriculum development, New York : Harcourt, Brace and World, 650 pages.

STAMP, Robert M. (1988), Innovations dans les programmes scolaires et taux de rétention dans les écoles secondaires de l'Ontario des années 1920 aux années 1970, Toronto : Ministère de l'éducation de l'Ontario, 102 pages.

SULLIVAN, Michael (1988), Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario, Maintien des élèves à l'école et leur transition, Toronto : Le Ministère de l'éducation de l'Ontario, 63 pages.

TABA, Hilda (1962), Curriculum development, theory and practice, New York : Harcourt, Brace and World, 650 pages.

THIRION, Anne-Marie (1979-80), Tendances actuelles de la recherche-action examen critique, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liège, 239 pages.

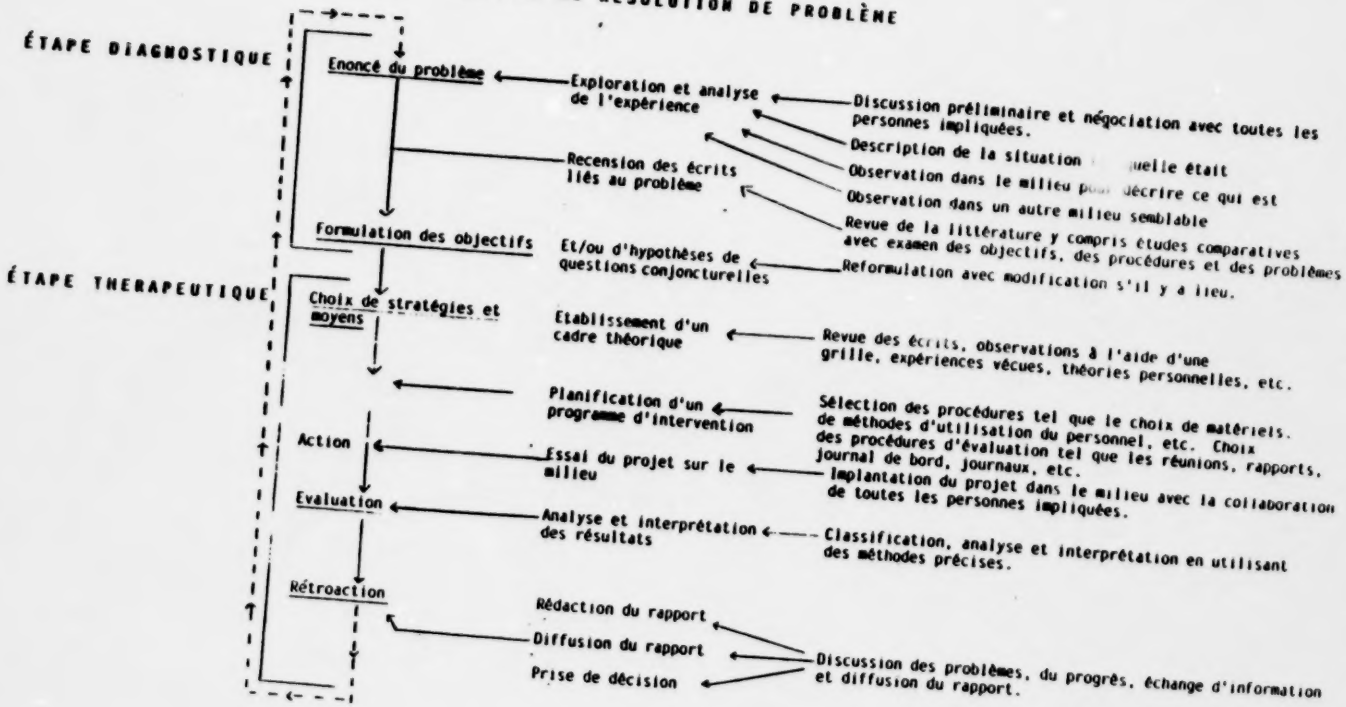
VALET, Robert, E. (1977), Humanistic education: developping the total person, St-Louis : Mosby Company, 232 pages.

ANNEXE 1

Modèle de résolution de problème

ANNEXE I

MODÈLE DE RÉSOLUTION DE PROBLÈME

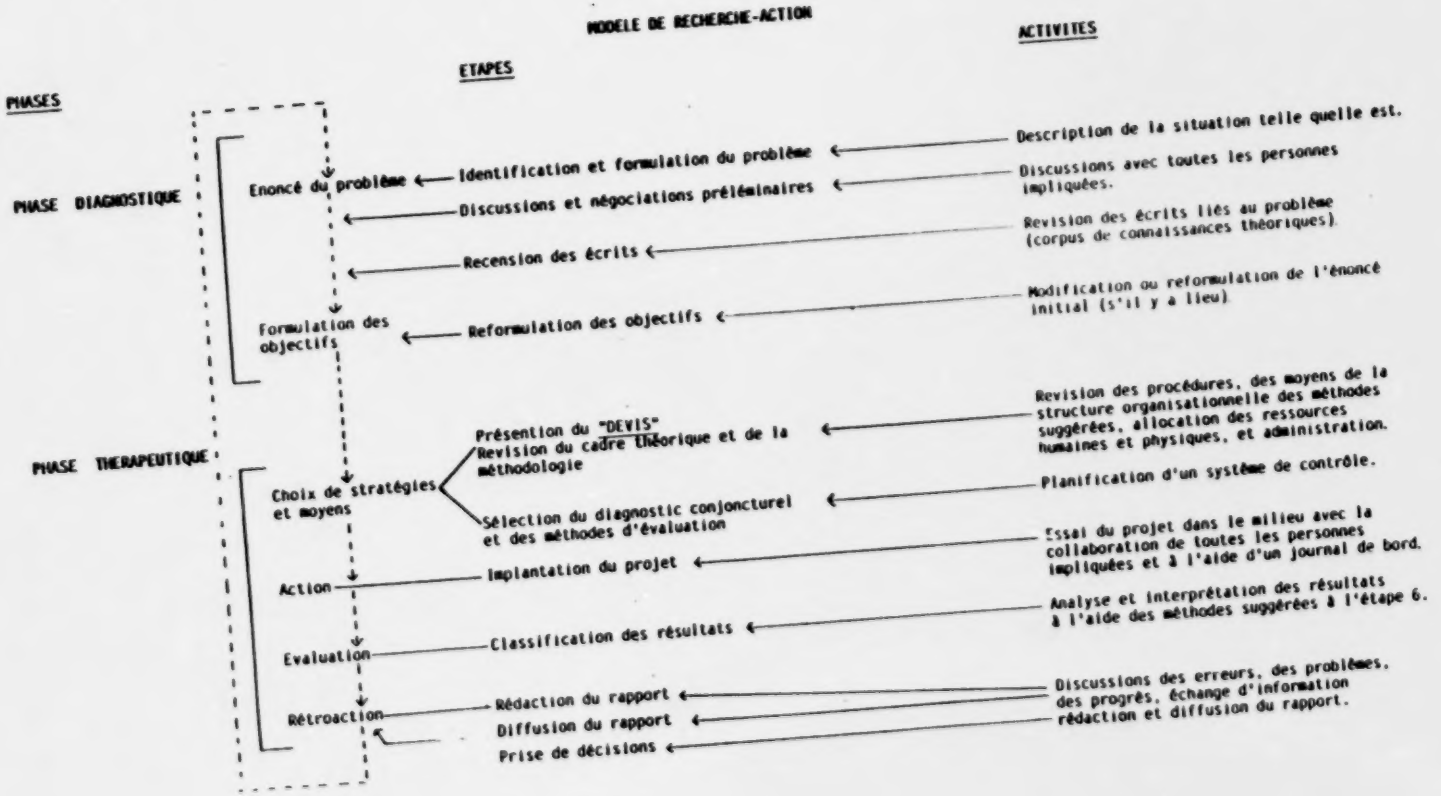


ANNEXE 2

Modèle de recherche-action

ANNEXE 2

MODELE DE RECHERCHE-ACTION



ANNEXE 3

Opérationnalisation préliminaire du plan

ANNEXE 3

OPERATIONNALISATION PRELIMINAIRE DU PLAN

PHASE	ETAPES (SYSTEMIQUE)	ETAPES CARTESIEN/COHEN	METHODOLOGIE	INSTRUMENTS	ECHEANCIER	CHEMINEMENT (R = rencontre)
D I A G N O S T I Q U E	1) ENONCE DU PROBLEME	1) IDENTIFICATION ET FORMULATION DU PROBLEME	Le chercheur s'implique sur le terrain avec les deux enseignants préposés au programme, afin de partager les données sur la situation problématique.	Définition rigoureuse d'une problématique -G. Goulet -A. Dolbec	juin - le 16 juin 1986 - le 19 juin 1986	R-1 : surintendant, directeur de l'école secondaire Macdonald-Cartier R-2 : directeur de Macdonald-Cartier, professeur préposé et un professeur intéressé
			A) CONJONCTURE -description non-structurée -vision du monde -situation problématique	-Image riche (I-1) -Graphique bien-être (I-2) -Grilles d'analyses a) comparaison entre Regain et Stay (I-3) b) ce qui EST et ce qui devrait(I-4) c) situation idéale (I-5)	- le 20 juin 1986 - le 25 juin 1986	R-3 : équipe de recherche - chercheur + 2 co-chercheurs distribution de l'avant projet C-R[1] : première rencontre - ordre du jour en annexe - 1 pleine journée
			B) DEFINITION CONJONCTURELLE -hiérarchie des systèmes institutionnels -système de résolution de problème -définition conjoncturelle	Tableau - Partie II (modèle octogonal) (I-6) Structure fonctionnelle (I-7) Grille d'analyses Aulwep de Oxckland -mission -cible -processus -droit de propriété -agent -co-agents -clients -bénéficiaires		

ANNEXE 3

OPERATIONNALISATION PRELIMINAIRE DU PLAN

PHASE	ETAPES (SYSTEMIQUE)	ETAPES CARTESIEN/COHEN	METHODOLOGIE	INSTRUMENTS	ECHEANCIER	CHEMINEMENT (R = rencontre)
D		2) DISCUSSION ET NEGOCIATION PRELEMINAIRE	Le chercheur tout en continuant son intervention amorce la participation active du groupe dans l'analyse de la situation réelle	FORCE FIELD ANALYSIS (Lewin) (I-8)	le 25 juin 1986	$C\text{-}R^3$: continuation - ordre du jour en annexe - 1 pleine journée
I				-entrevue ouverte		
A				-questionnaire ouvert		
G			-signification de l'implantation du projet			
N		3) RECENSION DES ECRITS LIES AU PROBLEME	Le chercheur partage avec ses acteurs une synthèse des écrits liés au problème.	-BADEDUQ "Abandon et scolaire" 139 descriptions		
O				-ERIC ET CIJE "Drop-out programs" 435 descriptions		
S				-Bibliographie (I-9)		
T						
I			Analyse de l'intervention auprès de la personne en difficulté d'adaptation au Québec et en Ontario.	-Grille d'analyse (Lafrenière-Dolbec) (I-10)		
Q						
U	2) FORMULATION DES OBJECTIFS	4) REFORMULATION DES OBJECTIFS	Le chercheur orchestre un débat entre les acteurs afin de faire ressortir leur vision de la réalité et la prise de décision sur l'action.	Tableau (I-11)		
E				-des rôles qui doivent changer		
				-discussion ouverte		
				-journal de bord		

ANNEXE 3

OPERATIONNALISATION PRELIMINAIRE DU PLAN

PHASE	ETAPES (SYSTEMIQUE)	ETAPES CARTESIEN/COHEN	METHODOLOGIE	INSTRUMENTS	ECHEANCIER	CHEMINEMENT (R = rencontre)
THERAPEUTIQUE	3) CHOIX DE STRATEGIES	5) PRESENTATION DU "DEVIS" ET DE LA METHODE DE RECHERCHE	Le chercheur présente: -son projet de recherche -son modèle de résolution de problème aux acteurs afin de les initier à la méthodologie suggérée. -son "devis" du processus de l'éducation/ apprentissage organisé.	Projet approuvé (I-12) Modèle Recherche-Action Lafrenière adaptée de Lewin et Cohen (I-13) Niveaux axiologiques Georges Goulet (I-14) Application des quatre niveaux axiologiques à la situation problématique Lafrenière (I-15)	le 26 juin 1986	$C\text{-}R^3$ - deuxième rencontre - 1 pleine journée - ordre du jour en annexe
		6) SELECTION DU DIAGNOSTIC CONJONCTUREL ET DES METHODES D'EVALUATION	Le chercheur planifie un système de contrôle, d'ajustement et d'évaluation en collaboration avec les personnes impliquées.	Quatrième niveau axiologique Georges Goulet Application à la situation problématique M. Lafrenière (I-16)		

ANNEXE 3

OPERATIONNALISATION PRELIMINAIRE DU PLAN

PHASE	ETAPES (SYSTEMIQUE)	ETAPES CARTESIEN/COHEN	METHODOLOGIE	INSTRUMENTS	ECHEANCIER	CHEMINEMENT (R = rencontre)
THERAPEUTIQUE	4) ACTION	7) IMPLANTATION DU PROJET	Le chercheur poursuit l'essai du projet sur le terrain en collaboration avec les personnes impliquées tout en tenant compte des besoins du groupe.	Nominal Group Technique (I-17) (Delbecq & Vandeven) -journal de bord -réunion hebdomadaire -tableau récapitulatif -entrevue ouverte et fermée		
			ACTION I 1ère rencontre afin de planifier l'organisation du mois de septembre.	Tous les documents distribués au mois de juin.	le 8 septembre 1986	
			ACTION II Sélection des tâches et distribution des ressources humaines et matérielles.	"Devis" (I-14) H. Lafrenière Guide de l'école Macdonald-Cartier	le 9 septembre 1986	
			ACTION III Préparation de la structure organisationnelle souple -système semestriel -curriculum à tronc commun -programme de préparation à la vie	"Devis" (I-14) H. Lafrenière Programme cadre Ministère de l'éducation Documentation du Conseil scolaire	le 10 septembre 1986	

ANNEXE 3

OPERATIONNALISATION PRELIMINAIRE DU PLAN

PHASE	ETAPES (SYSTEMIQUE)	ETAPES CARTESIEN/COHEN	METHODOLOGIE	INSTRUMENTS	ECHEANCIER	CHEMINEMENT (R = rencontre)
THERAPEUTIQUE			**ACTION IV** Préparation des moyens -technique de counselling -accueil -tutorat -suivi global -suivi personnel	"Devis" (I-14) M. Lafrenière Reality Therapy W. Glasser (I-18) Life Space Interview Fritz Redl (I-19)	le 11 septembre 1986	
			ACTION V Préparation des outils pour le diagnostic conjoncturel et pour l'évaluation.	"Devis" -journal de bord -tableau -réunions -etc.	le 12 septembre 1986	
			La mise en oeuvre des actions 1 à 5 sera ajoutée à ce journal au fur et à mesure	Tel qu'énoncé dans mon projet de recherche.		
	5) EVALUATION	8) CLASSIFICATION DES RESULTATS	Le chercheur en collaboration avec l'équipe analyse et interprète les résultats à la lumière des significations données au réel par chacune des personnes impliquées dans le projet.	-Journal de l'opérationnalisation préliminaire du plan -Journal de bord -Réunions -Autres tel que mentionné à l'étape 6 -enregistrement vidéo -validation interne et externe	mai 1987	
	6) RETROACTION	9) REDACTION DU RAPPORT	Le chercheur en collaboration avec l'équipe discute des erreurs, des problèmes, échange de l'information rédige et diffuse le rapport.	Rédaction du rapport de recherche d'après le document officiel de l'université du Québec à Rimouski	juillet 1989	

ANNEXE 4

Ordre du jour

le 25 juin 1986

CHERCHEURS POUR L'AVANCEMENT DU PROGRAMME REGAIN
EN TROIS PERSONNES

ANNEXE 4

DU : chercheur

AUX : co-chercheurs (deux enseignants préposés au programme)

LIEU : local 222

DATE : le 25 juin 1986

ORDRE DU JOUR

1. Adoption de l'ordre du jour

2. La phase du diagnostique

   2.1 Identification et formulation du problème

   2.2 Conjoncture (1.1-A)

   2.3 Définition conjoncturelle (1.1-B)

3. Discussion et négociation prélimiaire (1.2)

4. Recension des écrits liés au problème (1.3)

5. Formulation des objectifs (2.4)

6. Réflexions

7. Choix d'un nom pour notre équipe de recherche

8. Lecture de l'ordre du jour
   - 2e journée

9. Autres...

CHERCHEURS POUR L'AVANCEMENT DU PROGRAMME REGAIN EN TROIS PERSONNES

ANNEXE 4

DU : chercheur

AUX : co-chercheurs (deux enseignants préposés au programme)

LIEU : local 222

DATE : le 26 juin 1986

ORDRE DU JOUR

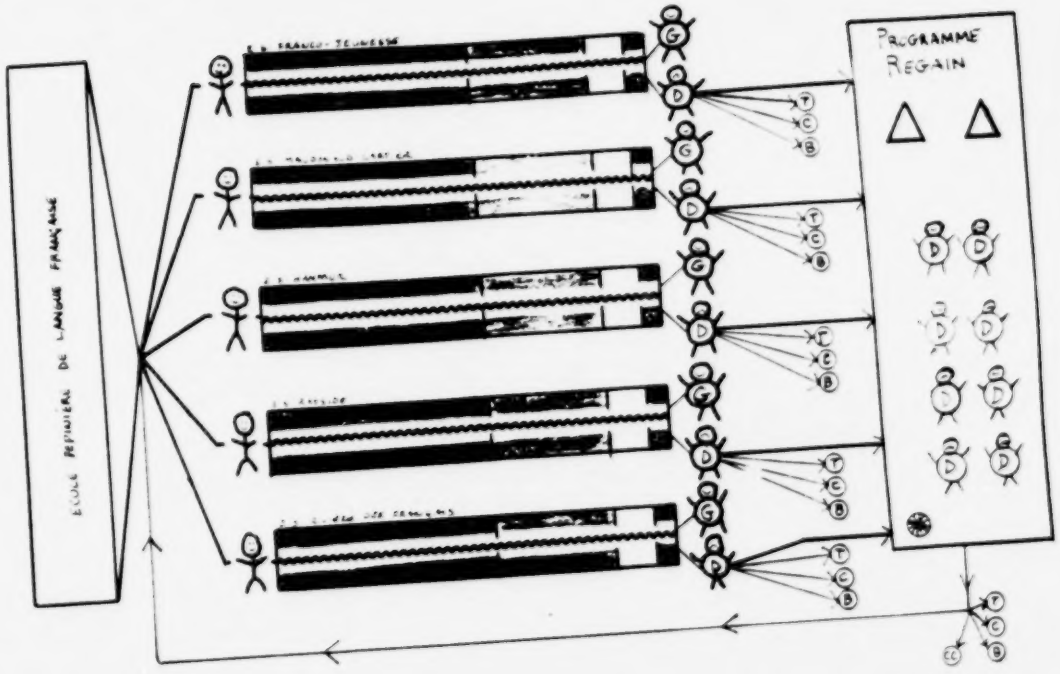
1. Choix des stratégies (3.5)
   - 1.1 Présentation du DEVIS
   - 1.2 Méthode de recherche
2. Le diagnostique conjoncturelle et méthodes d'évaluation (3.6)
3. Réflexions.
4. Etablissement d'un échéancier
5. Rencontre avec le directeur de l'école
6. Autres...

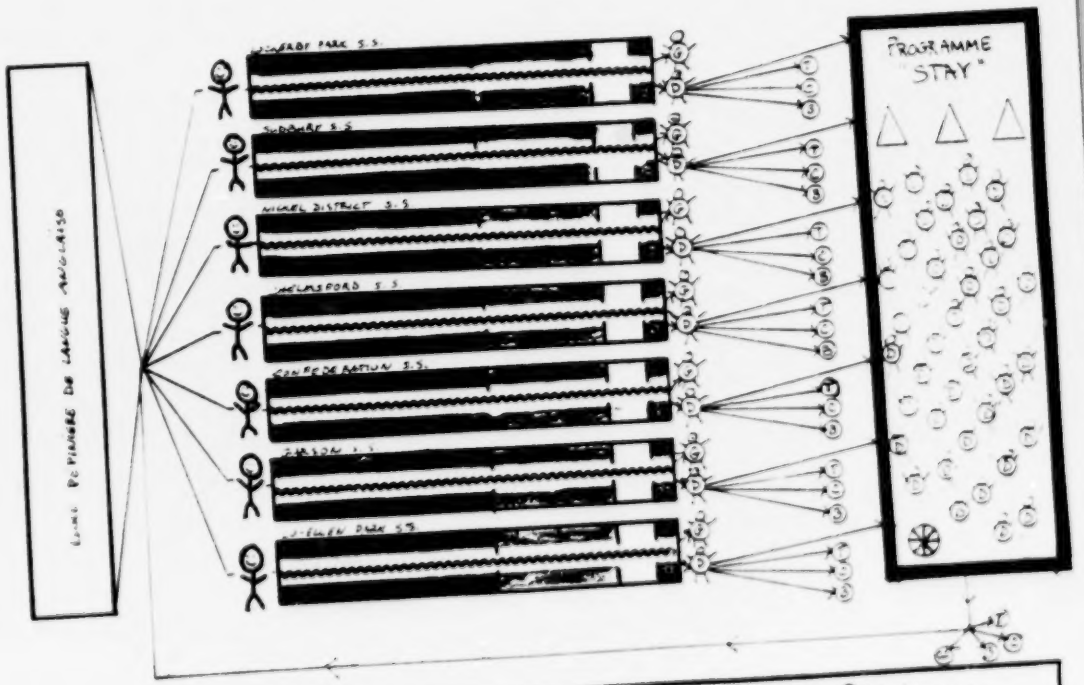
ANNEXE 5

Image riche

IMAGE RICHE DE LA SITUATION NON-STRUCTURÉE

ANNEXE 5



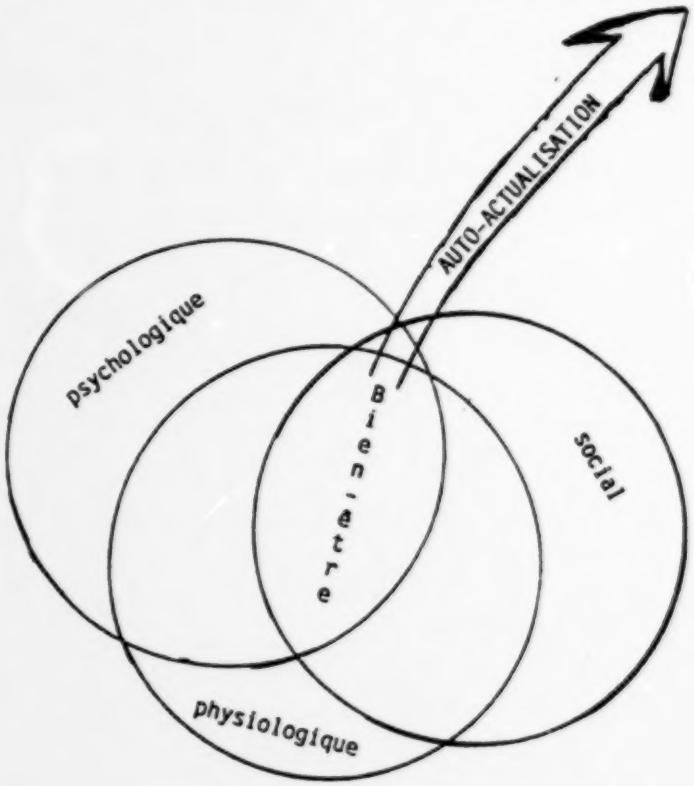


ANNEXE 6

Graphique du bien être

GRAPHIQUE DU BIEN ETRE Annexe 6

Le graphique ci-dessous, représente l'être humain total qui est dans une situation de bien-être, où tout va bien sur tous les plans. La flèche qui émerge représente la personne qui après avoir rejoint un sens d'équilibre, se dépasse et commence à développer toutes ses potentialités. C'est à partir de ce moment qu'il pourra s'auto-actualiser, se prendre en charge et qu'il pourra permettre aux autres autour de lui de grandir et par le fait même faire avancer la société. Il pourra aussi à ce moment entrer dans une relation plus profonde avec lui-même, relation que je qualifie de spirituelle.



Chaque enfant est différent des autres, tant sur le plan psychologique, physiologique que social. Il se développe suivant un processus que l'on retrace chez l'adulte depuis la petite enfance en passant par l'enfance et l'adolescence. Ce développement peut être stimulé ou entravé par l'environnement et par les expériences vécues par l'enfant.

Sur le plan social, l'homme de par sa nature même, veut entrer en relation avec les autres, il a besoin du contact humain et social pour grandir. C'est par le truchement de la société qui l'entoure que l'individu va satisfaire ses besoins. La société pour l'individu, c'est son milieu familial, sa communauté, son milieu scolaire et la société vue globalement.

ANNEXE 7

Comparaison entre Regain et Stay

Comparaison entre Regain et Stay

ANNEXE 7

TITRE	STAY	REGAIN
Langue	Anglaise	Française
Location	Sudbury Secondary	Franco-Jeunesse
Début	septembre 1978	septembre 1978
But	Programme pour décrocheurs de 15 à 21 ans	Programme pour décrocheurs de 15 à 21 ans
Disponibilité	A tous les étudiants inscrits dans les écoles anglaises	A tous les étudiants inscrits dans les écoles françaises
Nombre d'étudiants 1984-85	environ 45 inscrits et 35 qui fréquentent chaque jour	Environ 20 inscrits et 8 qui fréquentent chaque jour
Publicité	Bonne publicité dans les autres écoles et dans la communauté. Dépliants et autres documents disponibles.	Manque de publicité et manque de contact avec la communauté. Pas de dépliants disponibles.
Formule de dotation du personnel	15 étudiants/professeur	15 étudiants/professeur
Nombre de profs 84-85	3 profs à plein temps	1 prof à plein temps équivalent d'un autre prof réparti entre deux personnes.
Qualification	Les trois profs détiennent un spécialiste en enfance exceptionnelle	Les deux détiennent Partie I en enfance exceptionnelle
Stabilité du personnel	Les trois profs ont assez d'expérience pour ne pas être déplacés par l'entente collective.	Les profs sont menacés chaque année par le manque d'années de service avec le Conseil.
Responsable	La directrice du programme est en fonction depuis trois ans et démontre des qualité de leadership et accompli très bien ses tâches administratives, elle est disponible de 8h00 le matin jusqu'à 4h00 - 5h00 l'après-midi.	Le directeur du programme est en fonction depuis cinq ans et éprouve beaucoup de difficulté avec les tâches administratives et semble être envahi par l'organisation totale du programme. Il n'est disponible que de 9h00 à 3h00.
Autres profs	Partagent les tâches et se supportent mutuellement. Ils ont de l'expérience et connaissent leur clientèle.	Doivent passer un nombre considérable de l'année scolaire à s'acclimater aux décrocheurs et au programme. Ils savent en arrivant qu'ils ne seront là que pour l'année seulement.
Changements apportés	Beaucoup de changements furent apportés afin de tenter de nouvelles expériences et d'améliorer le programme.	Très peu de changements, on s'en tient surtout aux succès des années passées.

Comparaison entre Regain et Stay

ANNEXE 7

TITRE	STAY	REGAIN
Représentation du comité I.P.R.	La directrice du programme connaît bien ses étudiants, semble avoir un bon contact avec les parents et est toujours positive à l'égard de ses élèves.	Le directeur du programme connaît moins bien ses étudiants, a très peu de contact avec les familles, et n'est pas toujours positif envers ses élèves.
Individualisation	Chaque étudiant est considéré comme une personne, son dossier est connu des profs et ensemble ils font l'inventaire des forces et faiblesses de l'étudiant. Son programme scolaire est organisé en tenant compte des crédits déjà suivis.	Les étudiants doivent tous suivre les mêmes cours qui sont offerts et des équivalences de crédits sont assignés à la fin de chaque semestre. Le dossier de chaque étudiant est moins bien connu et ne figure pas nécessairement dans l'organisation du programme.
Possibilité d'inscription	Les enseignants semblent toujours être prêts à écouter la présentation de nouveaux cas et à les admettre.	Il est très difficile d'inscrire de nouveaux étudiants au programme.
Accès aux étudiants	Les étudiants peuvent rester inscrits au programme pour la durée de leurs études secondaires et s'intégrer à d'autres cours à l'intérieur du programme régulier de l'école, ou aller sur le marché du travail.	Les étudiants sont fortement encouragés de compléter leur programme dans quatre mois et de retourner à leur cours régulier ou de faire leur preuve sur le marché du travail.
Fondement du programme	N'est pas fondé sur une base théorique solide.	N'est pas fondé sur une base théorique solide.
Structure du programme	1) Programme d'habileté de vie bien organisé 2) Programme d'éducation physique sur base volontaire seulement 3) Chaque étudiant doit suivre un ou des cours académiques dans le programme de l'école 4) Programme d'atelier disponible seulement par l'entremise des cours offerts dans l'école 5) Chaque étudiant doit aller sur le marché du travail l'après-midi de chaque journée 6) Expérience en plein air bien organisée mais peu fréquente 7) Counselling individuel bien organisé	1) Un programme d'habileté de vie qui ne débouche pas 2) Excellent programme d'éducation physique au centre Y.M.C.A. 3) Chaque étudiant doit suivre des cours académiques à l'intérieur du programme seulement 4) Programme de menuiserie et d'entretien d'auto offerts à l'intérieur du programme 5) L'expérience sur le marché du travail est organisé dans des blocs de deux semaines à la fois et ne se répètent que deux fois par semestre. Peu de supervision dans le milieu du travail 6) Expérience en plein air une ou deux fois par année 7) Counselling individuel en cas de crise seulement

Comparaison entre Regain et Stay

ANNEXE 7

TITRE	STAY	REGAIN
Utilisation de la communauté	Ils font appel aux différentes organisations locales et organisent des journées d'information pour les étudiants de même que des visites. Il y a aussi un repas causerie pour les employeurs deux fois par année.	Quelques visites dans la communauté et très peu de liaison avec les employeurs. Les rencontres avec les employeurs se font sur une base individuelle seulement.
Développement professionnel	Les enseignants font demande régulièrement pour assister à des ateliers et des conférences.	Les enseignants font très peu demande et lorsqu'ils assistent, ils ne trouvent pas le tour de mettre en oeuvre de nouvelles techniques ou expériences.
Echecs et réussites	Rattachés à la contribution des professeurs en tant que personnes	Rattachés à la contribution des professeurs en tant que personnes.
Relation d'aide	Les élèves semblent être heureux et familiers avec les profs. Ils aiment leur programme et restent inscrits aussi longtemps qu'ils en sentent le besoin.	Les élèves semblent moins heureux, viennent et repartent du programme mais ne semblent pas y trouver ce qu'ils cherchent. Très peu d'étudiants restent inscrits plus d'un semestre.
Evaluation	Statistiques disponibles et effort sérieux de la part des enseignants pour améliorer ce système.	Pas assez structuré pour l'évaluer et très difficile de recueillir des données ou des statistiques. Pas d'effort pour améliorer ce système.

clientèle: Jeunes adultes de 15 à 21 ans qui ont décroché de l'école et qui se retrouvent dans un processus de réinsertion.

Sur le plan scolaire c'est un jeune qui d'habitude a atteint un taux d'absentéisme assez élevé à cause de son insuccès scolaire et son désintéressement total. Dans plusieurs cas, cette situation a soulevé des problèmes sérieux face aux autres étudiants mais surtout face aux adultes dans l'école.

Sur le plan familial, la situation n'est pas plus rose, le climat est soit perturbé et l'étudiant ne reçoit pas beaucoup de support positif à la maison.

Sur le plan psychologique, l'étudiant n'arrive pas à se valoriser, il vit échec par dessus échec. Il perd son temps, il confronte et bientôt il se met à chercher des façons qui trop souvent sont négatives afin de compenser pour son incapacité à vivre une meilleure expérience. On le retrouve très souvent chez le directeur-adjoint en train d'être expulsé de l'école, ce qui complique davantage la situation à la maison.

Sur le plan social, c'est celui qui n'a pas peur de s'impliquer avec des groupes de jeunes qui vivent les mêmes problèmes. Il va parfois s'impliquer dans des affaires louches, tel que le vol, la drogue, ou d'autres mauvais coups. Il en vient très souvent à se sentir tellement peu capable de faire quelque chose de positif qu'il ne veut même plus essayer.

ANNEXE 8

Ce qui "est" et ce qui "devrait"

Ce qui "est" et ce qui "devrait"

ANNEXE 8

EST	DEVRAIT
1. Le professeur responsable du programme de même que son adjoint (qui change chaque année) sont menacés de perdre leur emploi, à cause de leur position sur la liste d'ancienneté.	Il serait préférable qu'il y ait une certaine permanence d'emploi pour tous les professeurs impliqués dans le programme.
2. Le programme n'est pas aussi connu qu'il pourrait être dans la communauté et au sein des autres écoles. Il ne dessert qu'un faible pourcentage du total des décrocheurs dans notre système scolaire.	Il serait souhaitable qu'une campagne de publicité soit mise en marche, afin d'offrir à une plus grande population de décrocheurs des services d'orientation et des programmes individuels.
3. Le développement professionnel des enseignants qui oeuvrent dans le programme n'est pas aussi organisé qu'il pourrait l'être.	Il serait désirable qu'un programme complet de développement professionnel soit mis en place afin d'assurer un support moral et professionnel aux enseignants dans le programme.
4. L'implication du coordonnateur des services à l'enfance en difficulté n'a pas été tellement grande depuis les deux dernières années.	Il serait primordial qu'une plus grande partie des responsabilités du coordonnateur soit rattachée directement au programme Regain.
5. Le programme existe depuis 1978 et a varié énormément d'année en année. Les adolescents qui s'inscrivent souffrent très souvent de troubles sociaux et émotifs. Ils ont besoin de connaître l'amour et d'être valorisés comme personne humaine. La plupart des adolescents sont à la recherche de leur identité et ont certainement besoin de vivre des expériences positives sur le plan inter-personnelle.	Il aurait lieu de restructurer le programme afin qu'il devienne plus efficace et plus orienté vers les besoins des décrocheurs. Un programme basé sur une approche holistique où les enseignants seraient capables d'offrir une relation d'aide aux décrocheurs, permettrait de leur faire vivre et connaître du succès et par le fait même d'augmenter leur sens de valeur personnelle.

ANNEXE 9

La situation idéale

ANNEXE 9

La situation idéale

1) **Complémentaire:**

Extérieur

1.1 Le gouvernement provincial vient tout juste de mettre sur pied un programme de subvention, destiné aux employeurs qui sont prêts à embaucher des étudiants qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et qui sont sans emploi.

1.2 Le Ministère de l'éducation, par l'entremise de E.O.S.I.S., supporte l'organisation de programmes alternatif et coopératif.

1.3 Le Conseil de l'éducation de Sudbury a inséré dans l'élaboration des résultats clés pour l'année scolaire 1985-86, un objectif en ce qui a trait aux décrocheurs.

2) **Essentiel**

Intérieur

2.1 L'atmosphère dans l'école

En général, l'atmosphère dans l'école en est une d'acceptation des étudiants en difficulté car la majeure partie des enseignants sont conscients des besoins spéciaux de ces étudiants.

2.2 Le support de la direction de l'école

Le directeur de l'école est très sympathique aux besoins des décrocheurs et donne presque carte blanche aux deux enseignants responsables du programme. Un bon budget leur est accordé de même que l'accès au facilité de l'école, gymnase, ateliers et locaux spécialisés. Il connaît bien les adolescents et passe faire son tour pour jaser avec les jeunes. Le directeur-adjoint pour sa part ne craint pas de référer les élèves au Programme Regain quand il réalise en collaboration avec le chef d'orientation que l'élève ne fonctionne plus dans les classes dites régulières.

2.3 Le support des enseignants du Programme Regain

Il sera primordial d'essayer d'impliquer davantage les deux enseignants dans le processus de changements afin de capitaliser sur les forces de ces individus et sur ce qu'il y a de plus positif dans le fonctionnement du programme tel qu'il existe présentement.

2.4 L'implication du coordonnateur de l'enfance en difficulté

Il sera de même important que le cadre administratif de l'enfance en difficulté permette au coordonnateur de dédier une plus grande partie de ses tâches et responsabilités au Programme Regain.

ANNEXE 9

La situation idéale (suite...)

3) Les contraintes

Inévitable

1) L'Ecole secondaire Franco-Jeunesse fermera ses portes en juin 1985 et tous les programmes de même que les enseignants et les élèves seront relocalisés à l'Ecole secondaire Macdonald-Cartier.

2) Les postes de deux enseignants du Programme Regain seront annoncés pour remplacement d'après les exigences de l'entente collective.

A éviter

1) Que dans le transfert à la nouvelle école, il y ait perte de locaux, de budgets, de flexibilité de programme ou encore perte d'autonomie au niveau de l'organisation totale.

2) Que l'on embauche des enseignants qui ne soient qualifiés ou encore compétents ou sensibles aux besoins des décrocheurs.

3) Que l'administration (directeur ou directeur-adjoint) ne supporte les dérangements occasionnés par la venue dans l'école du groupe de décrocheurs.

4) Que le bureau du coordonnateur pour l'enfance en difficulté soit localisé ailleurs que dans l'école où sera situé le programme alternatif.

3 - Définition conjoncturelle

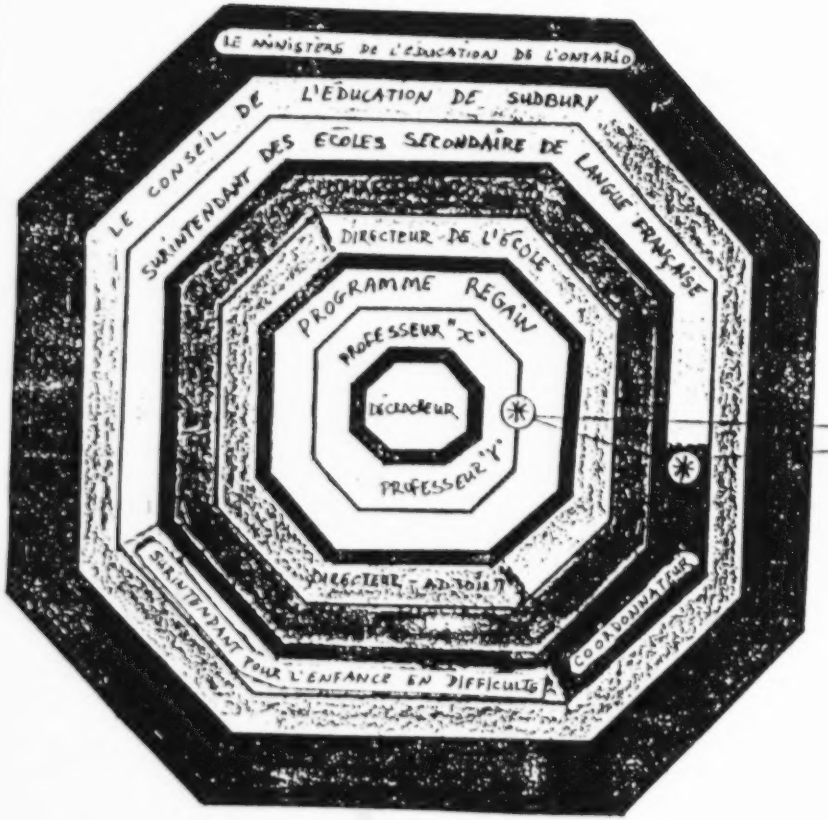
Puisque mon rôle est de coordonner les programmes et les services destinés aux adolescents en difficulté, je me propose avec la collaboration du directeur de l'Ecole secondaire Franco-Jeunesse et des deux enseignants responsables du Programme Regain, d'intervenir dans l'élaboration et l'implantation d'un nouveau programme alternatif en vue d'apporter aux décrocheurs en question, à travers une relation d'aide et par l'entremise d'une approche holistique, des alternatives (significatives, organisées, suivies, gérées) leur permettant de développer leurs capacités, de s'auto-actualiser, de se prendre en charge et de devenir des personnes capables de contribuer d'une façon positive à la société.

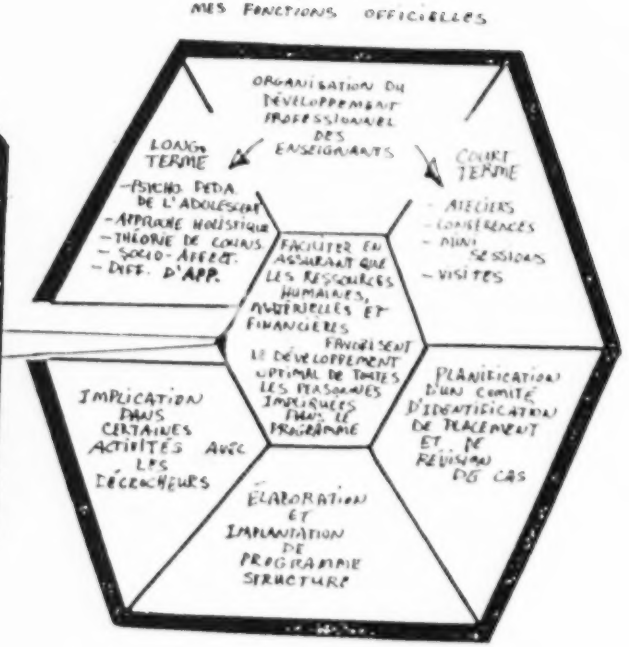
ANNEXE 10

Hiérarchie des systèmes institutionnels

ANNEXE 10

PARTIE II # 1
HIERARCHIE DES SYSTÈMES INSTITUTIONNELS



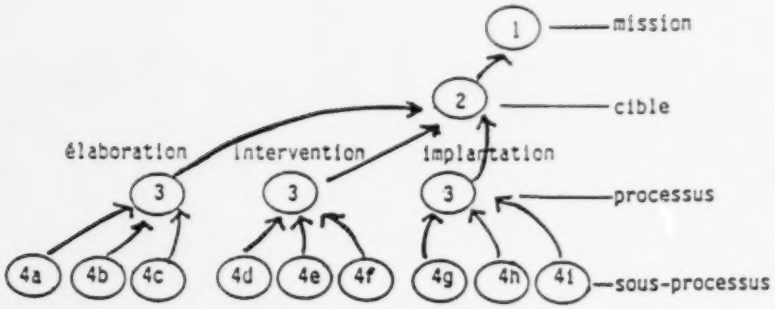


ANNEXE 11

Structure fonctionnelle

ANNEXE 11

Structure fonctionnelle



4 a) Observer dans le milieu identifié et observation dans d'autres milieux pour décrocheurs.

b) Recenser les écrits liés aux programmes pour les décrocheurs.

c) Construire une grille qui permettra d'identifier les transformations à apporter.

d) Discuter et négocier avec toutes les personnes impliquées dans le Programme Regain.

e) Former une équipe et définir nos objectifs.

f) Organiser un plan de développement professionnel pour les enseignants.

g) Etablir un cadre théorique

1) à partir de mes expériences et de mon vécu.

2) à partir de mes cours et mes lectures

-psychopédagogie de l'adolescent
-approche holistique et relation d'aide
-besoins des sociaux affectifs
-programme éducatif pour décrocheurs

h) Suivre des cours en élaboration, évaluation et supervision des programmes.

i) Sélectionner des procédures telles que le choix de matériels et de méthodes.

ANNEXE 12

Grille d'analyse d'Antwerp et Checkland

ANNEXE 12

GRILLE D'ANALYSE D'ANTWERP ET CHECKLAND

Mission: Développer la capacité du décrocheur à s'auto-actualiser, à se prendre en charge et à devenir une personne capable de contribuer d'une façon positive à la société.

Cible: Améliorer le programme alternatif Regain, destiné aux décrocheurs de 14 à 21 ans.

Processus: Intervenir en collaboration avec les personnes impliquées dans l'élaboration et l'implantation d'un programme alternatif structuré, suivi et géré.

Droit de propriété: En tant que coordonnateur de programmes et services destinés à l'enfance en difficulté et puisque chaque étudiant qui est inscrit dans le programme passe par un comité I.P.R. officiel du Conseil scolaire. En collaboration avec le directeur de l'école et avec l'approbation du surintendant pour l'enfance en difficulté.

STRUCTURE FORMELLE

Agent: Moi-même en tant que coordonnateur et en tant qu'intervenant auprès des enseignants.

Co-agents: Les deux enseignants responsables du programme en tant qu'intervenant auprès des décrocheurs.

Clients: Moi-même en tant qu'agent de changement.
Le directeur de l'école en tant que directeur du programme.

Bénéficiaires: Les décrocheurs seront bénéficiaires de la mission.

Les enseignants seront bénéficiaires de la cible.

Moi-même de par mon action auprès des bénéficiaires.

ANNEXE 13

Rôles qui doivent changer

ANNEXE 13

ROLES QUI DOIVENT CHANGER

	Relation d'aide	Auto actualisation	Etat de bien-être	Intégration - société	Valorisation	Décrocheurs	Permanence - prof.	Stabilité du prog.	Développement prof.	Implication du coord.	Restructuration prog.	Publicité
Le rôle du programme	2	2	2	2	2	2	5	2	5	5	2	2
Le rôle de l'éducateur	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2
Le rôle du coordonnateur	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	2	2
Le rôle du directeur	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	2	2
Le rôle de l'institution	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3	2	2

Tout ce qui est identifié comme étant situé entre 1 et 3 représente des situations qui devront changer par rapport aux différents rôles indiqués.

ANNEXE 13

ROLES QUI DOIVENT CHANGER

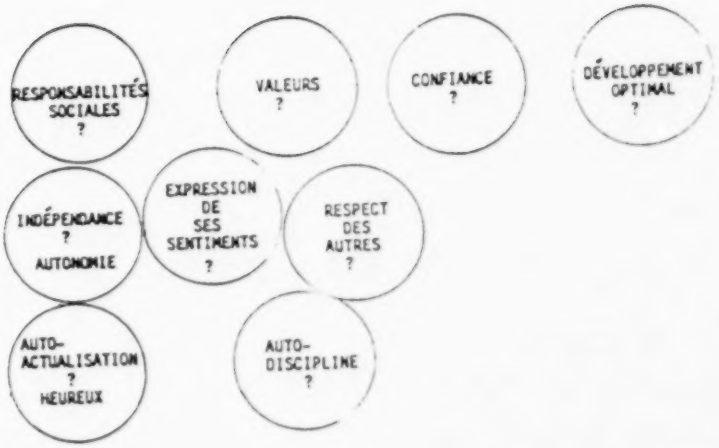
#1 Situation non-structurée	#2 Situation idéale	
Insuccès scolaire	Relation d'aide	3
Absentéisme	Auto-actualisation/prise en charge	7
Désintéressement	Intégration - milieu scolaire	3
Conflit avec ses pairs ses profs la direction	Intégration à la société	3
Pas valorisé	Valorisation	4
Echecs personnels	Amour	6
Confrontation	Sécurité	4
Pas heureux	Relations inter-personnelles	11
Négatif	Climat harmonieux	2
Crise d'identité	Vivre du succès	3
Pas en état d'équilibre	Développe des aptitudes	1
Se sent mal dans sa peau	Développe des attitudes	1
Ne développe pas son potentiel	Rencontre des besoins individuels	3
Pas épanoui	Autonomie	3
	Confiance en soi	6
	Construction d'identité	6
	Etat d'équilibre et bien-être	9
	Développe ses potentialités	4

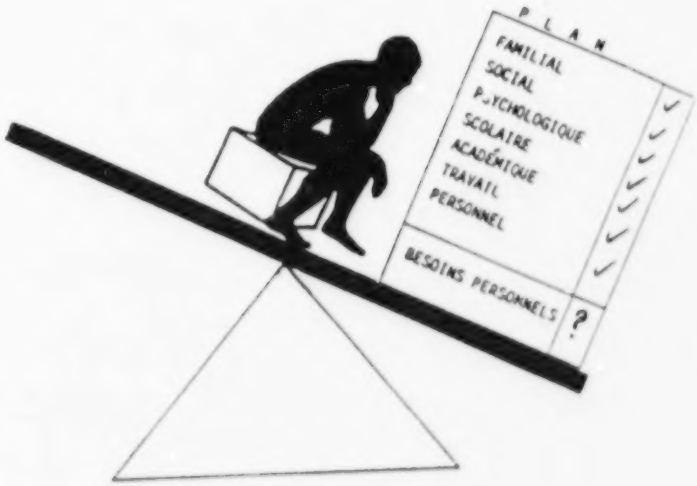
ANNEXE 14

Portrait d'un décrocheur

ANNEXE 14

PORTRAIT D'UN DÉCROCHEUR



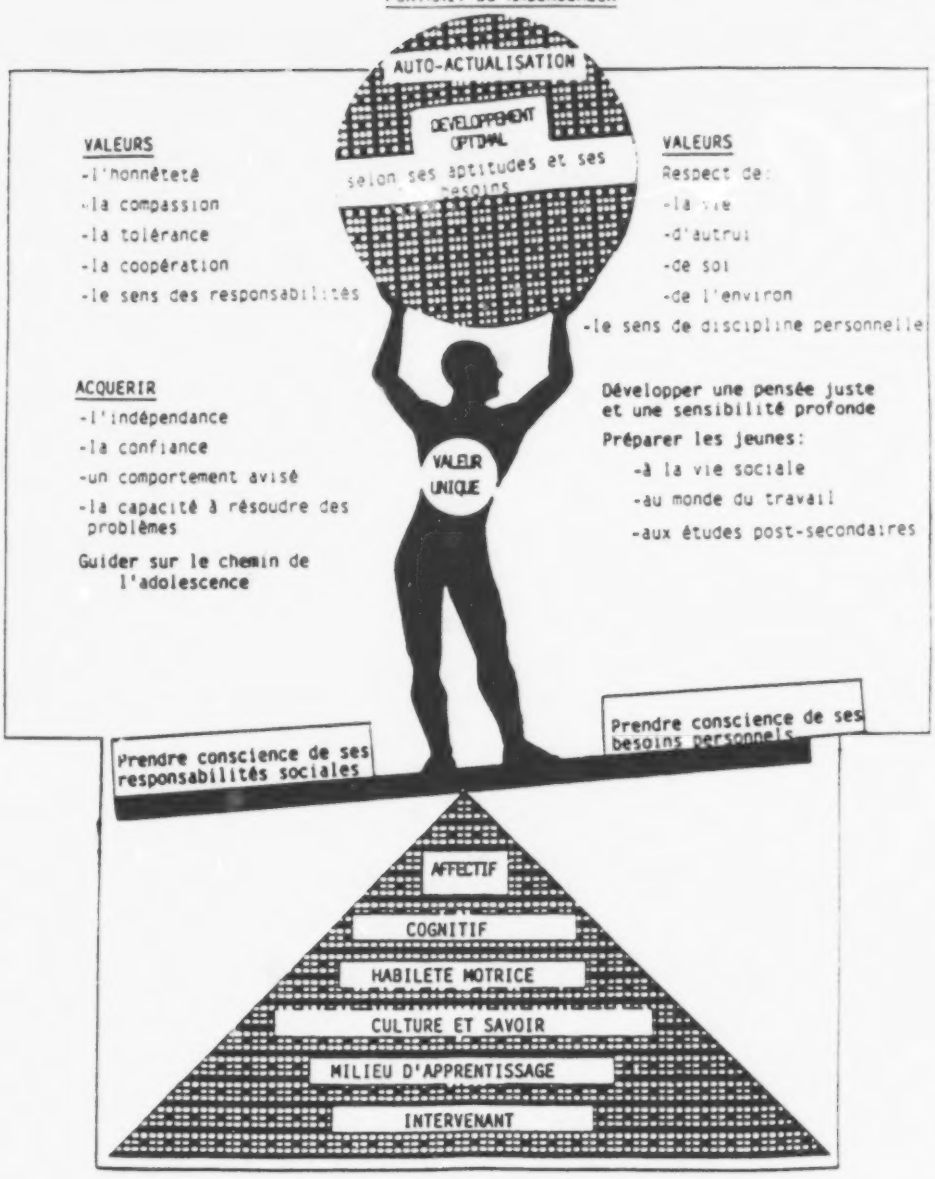


ANNEXE 15

Portrait d'un raccrocheur

ANNEXE 15

PORTRAIT DU RACCROCHEUR

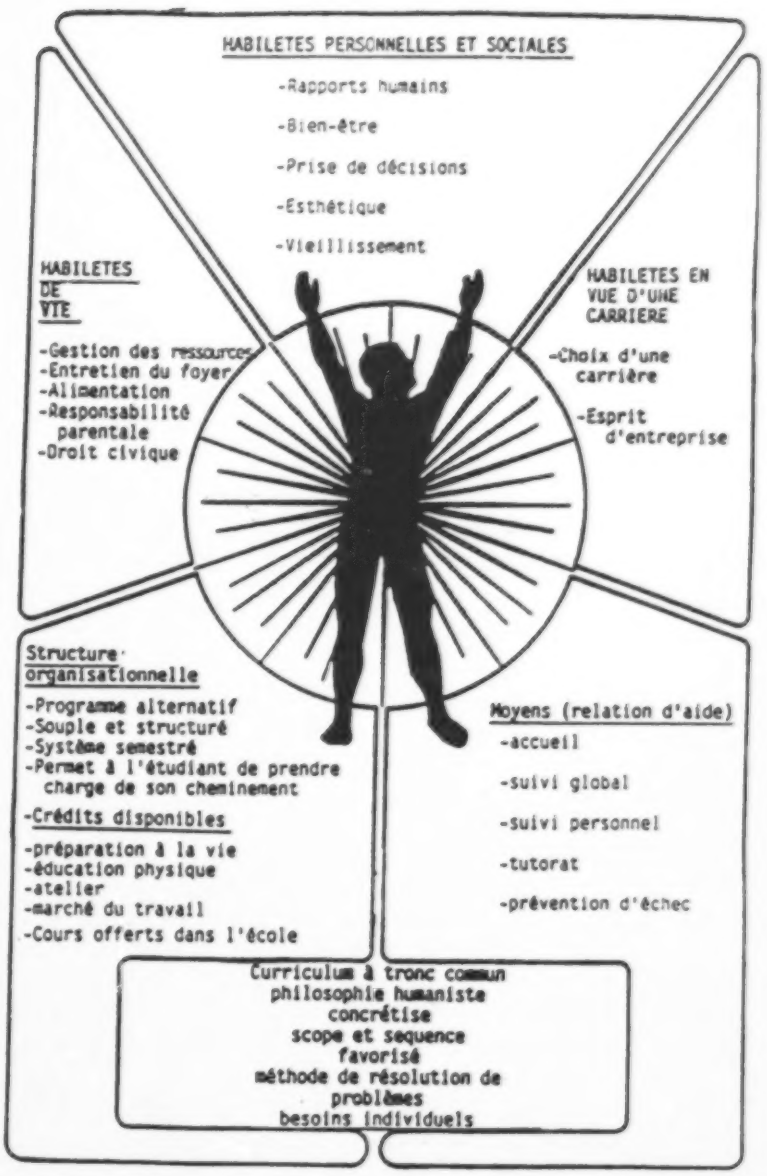


ANNEXE 16

Préparation à la vie

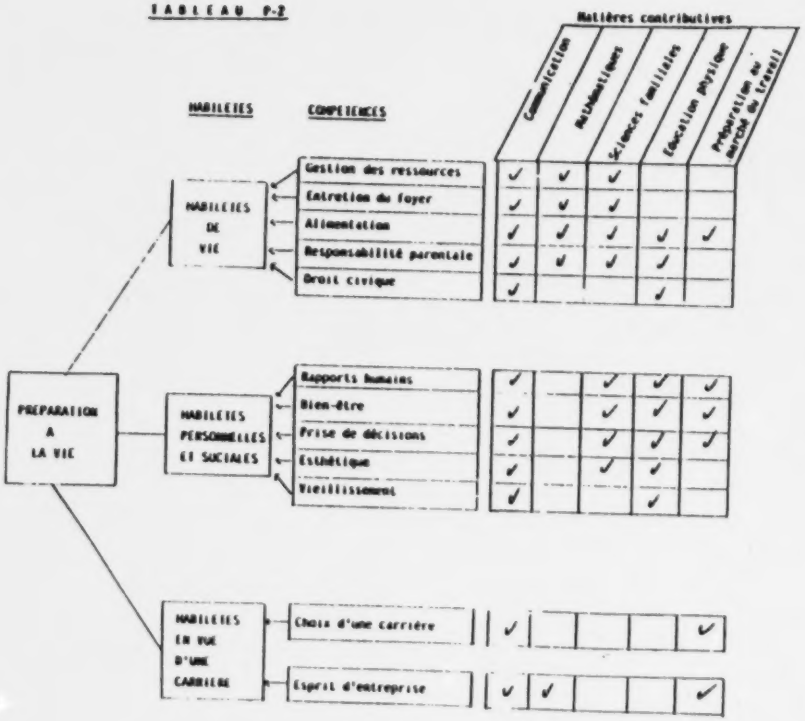
ANNEXE 16

PREPARATION A LA VIE



ANNEXE 16

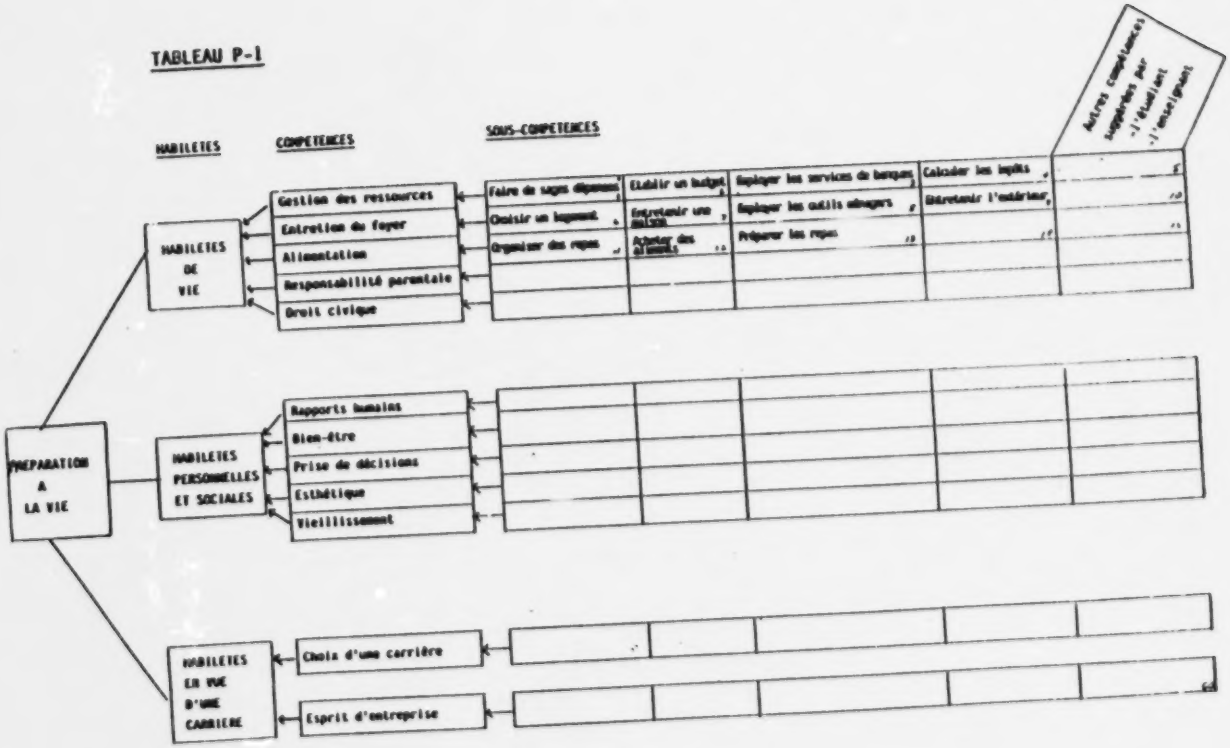
TABLEAU P-2



Liens entre les modules

ANNEXE 16

TABLEAU P-1



ANNEXE 17

Cheminement personnel

PLANIFICATION INDIVIDUELLE D.E.S.O.

ANNEXE 17

TOTAL 16 crédits obligatoires
14 crédits facultatifs
30 crédits - D.E.S.O.

ANNEE	CREDITS OBLIGATOIRES (12)						CREDITS FACULTATIFS (minimum de 14)		AUTRES CREDITS OBLIGATOIRES (4)	
ANNEE 1 19___/19___	FRANCAIS	MATHS	SCIENCES	GEO	ENGLISH	ED. PHY.			ARTS..... 1	
ANNEE 2 19___/19___	FRANCAIS	MATHS	SCIENCES	HISTOIRE					ETUDES COMMERCIALES ou TECHNOLOGIQUES..... 1	
ANNEE 3 19___/19___	FRANCAIS								SCIENCES SOCIALES (cycle supérieur)..... 1	
ANNEE 4 19___/19___	FRANCAIS								FRANCAIS (5e crédit)..... 1	
ANNEE 5 19___/19___										

NOM DE L'ELEVE: _____

ANNEE: _____ NIVEAU: _____

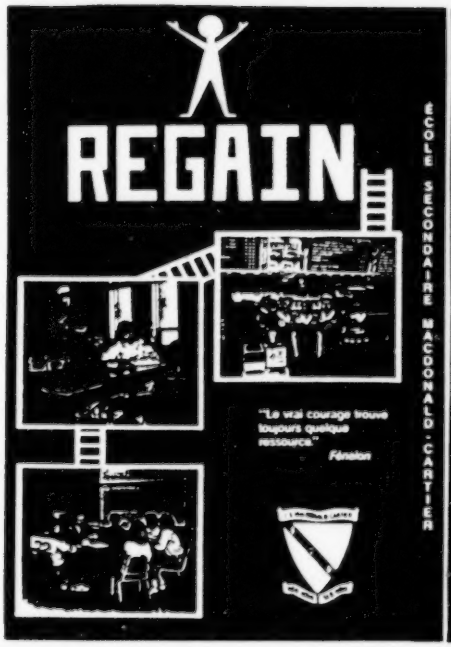
DATE DE NAISSANCE: _____

ANNEXE 18

Le dépliant "REGAIN"

ANNEXE 18

Le dépliant "REGAIN"



CETTE OPTION T'INTERESSE?

Communique avec un orienteur à une des écoles suivantes:

E. S. de La Rivière-des-Français	898-2282
E. S. Hanmer	969-4402
E. S. Rayside	983-4241
E. S. Macdonald-Cartier	566-7660

OU
Téléphone:

REGAIN ..... 566-7660 POSTE 1

OU RENDS-TOI À

L'ECOLE SECONDAIRE MACDONALD-CARTIER
37 ouest, boulevard Lasalle
Sudbury, Ontario
P3A 1W1

"Jamais réalisé ne veut pas dire réalisable."
FORTIN

LE BUT DE PROGRAMME REGAIN

C'est de fournir à chaque élève l'occasion de développer des habitudes et des aptitudes nécessaires à un bon rendement dans la communauté et au travail.

C'EST QUOI LE PROGRAMME REGAIN?

- une alternative à la salle de classe régulière
- un programme dans lequel l'apprentissage est personnalisé et individualisé
- un programme dans lequel l'étudiant(e) peut obtenir des crédits dans chacun des trois domaines suivants:
  - expérience au travail
  - cours de préparation à la vie
  - cours académiques individualisés

C'EST POUR QUI?

- l'adolescent(e) qui a de la difficulté à fonctionner dans une classe régulière
- pour l'adolescent(e) qui a laissé(e) l'école et désire compléter ses études secondaires soit à temps partiel ou à temps plein

COMMENT ÇA FONCTIONNE?

- un horaire personnel est préparé selon les besoins et les aspirations de chaque élève
- tous les élèves sont suivis individuellement afin d'assurer un maximum de succès

QUELS COURS SONT OFFERTS?

I) Préparation à la vie

- cours offert individuellement ou en groupe (trois fois par semaine)
- sujets à l'étude:

— alimentation	— bien-être
— carrières	— droit
— entreprise	— entretien du foyer
— esthétique	— être parent
— gestion	— vieillesse
— prise de décision	— relations humaines

II) Cours académiques

- cours individualisés offerts à tous les niveaux de la 9e à la 12e année
- cours variés: français, anglais, mathématiques, géographie, histoire, sciences

III) Expérience au travail

- l'élève travaille activement dans une entreprise qui l'intéresse
- un minimum de 120 heures est requis pour obtenir un crédit

possibilité de 4 crédits par semestre